

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones.* La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Presentación

Cada vez que se establecen relaciones entre argentinos y mexicanos, en la construcción de proyectos compartidos, se revitalizan fuerzas históricas del pasado tejidas entre sujetos que experimentaron procesos migratorios de un país a otro.

Las posibilidades de encuentros entre culturas, pone frente a frente matrices de formación de cada país. Las combinaciones de prácticas culturales en el trato diario, expresan distintos grados de compatibilidades. Entre argentinos y mexicanos existe una historia rica en mutuas afecciones. La experiencia migratoria de muchos argentinos radicados en México, la posibilidad de vivir y compartir la vida cotidiana en un nuevo lugar de residencia con otros, desestabilizaron las identidades de lugareños y forasteros en un mutuo conocimiento y reinención de nuevas formas de convivencia.

Los procesos históricos de la cultura, delinearon distintas temporalidades: momentos de duros exilios, los sueños de posible tiempo de retorno al país de origen, la oportunidad histórica de elección para quedarse en el nuevo país con radicación definitiva, la configuración de instancias de interpelaciones existenciales del pasado, presente y futuro, o la participación en acontecimientos colectivos relevantes, la resolución de encrucijadas existenciales sobre el porvenir, o en las tomas de decisiones de los posibles destinos de vida

La experiencia internacional de muchos argentinos y mexicanos se enhebra, en medio de mestizajes culturales, cuidando los hijos de las propias entrañas nacidos con otra nacionalidad, viviendo la mezcla de lenguajes, la contaminación de los afectos por dos referencias de país, asimilando la ambigua sensación de ser de aquí y de allá. En ese cruce de caminos entre representantes de países distintos, la intensidad de las colisiones culturales, engendraron la expresión "argenmex". En esta fusión, se grafica la imposibilidad de una identidad impermeable a influencias afectivas externas. La expresión argenmex, emerge de las relaciones entre personas nacidas en sitios geográficos diferentes y que, por la intensidad de los lazos sociales entablados, desdibujan las divisiones taxativas de los grupos sociales nacionales y extranjeros. Lo argenmex demuestra la potencia del vínculo social, donde se reelabora, resume y, sintetiza un conjunto de propiedades de dos países. En la experiencia argenmex los sujetos reconfiguran las identificaciones con referencias multinacionales.

La combinatoria de estos países en el campo de la Educación Física y el Deporte, tiene sus formas de configuración particular. La Educación Física de Argentina y México, nos vuelve a poner cara a cara en otro contexto de realización mundial. En este reencuentro se plantea la edición del título “Educación Física argen mex. Temas y posiciones”.

NOTA:

Este texto cuenta con el aval de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, habiendo sido sometido a evaluación interna y externa de pares.



Prólogo

Ezequiel Cambor

De la lectura de los textos, del conocimiento de los autores y sus trayectorias, al prologar el libro, surge la necesidad de intentar una reflexión en torno a su título: Educación Física Argenmex. Atractivo en diferentes sentidos, redoblo el interés por los caminos recorridos en la lectura de cada texto pensando en quienes escriben y en el contexto en que se gestó el libro¹ y volviendo a recorrer nuevos caminos, ahora sí, calados con significados contextualizados en culturas distintas. ArgenMex² es pluralidad y diversidad, es exilio e integración y es en el título del libro, palabra que refleja el diálogo estimulado por los coordinadores que propusieron reuniones y crearon espacios de reflexión e intercambio bienvenidos para y por todos sus autores.

Como consideración a tener en cuenta, hay que advertir que la clasificación (en secciones y posiciones) no tiene un propósito de exhaustividad, es decir que la suma de los capítulos no debería abarcar la globalidad del universo de la educación física en Argentina y en México. La distinción propuesta es una manera de sectorizar aquel universo (Educación Física Argenmex), un intento de marcar fronteras en el interior del mismo. El problema inicial, en un libro de estas características, consistirá en cómo y dónde ubicar tales fronteras, más allá de las propuestas por los coordinadores y/o de las señaladas en su diseño.

La diversidad está presente en el libro de diferentes maneras: en los géneros discursivos en los que se examinan referencias empíricas, prácticas de intervención, procesos y prácticas de investigación de corte cuantitativo y cualitativo, reportes de investigación, investigación documental, formas de observación, estudios y acercamientos exploratorios, observaciones y reflexiones sobre los elementos de los discursos y revisiones críticas de diferentes enfoques; en los insumos bibliográficos; en las trayectorias de los autores; en los orígenes y desarrollos institucionales de cada universidad; en los diferentes debates; en las concepciones teóricas diversas que reflejan la educación física que se piensa porque así se la pretende o en la que se analiza para invitar al cambio o a la producción de ideas en el campo disciplinar.

1 El libro como producto de divulgación entre las instituciones Universidad Nacional de La Plata y Universidad de Colima, en el marco de los alcances del convenio específico que benefician a los programas académicos que impulsan el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y el programa de Educación Física y Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima.

2 A los argentinos que buscaban salir de los peligros de la dictadura, recibidos en México, algunos de ellos, académicos o profesionales destacados, se los llamó afectuosamente los ArgenMex. También fueron llamados así los hijos, y los argentinos que llegaron a raíz de las sucesivas crisis económicas, y que decidieron quedarse en México. El acrónimo ArgenMex como representación de pueblos que comparten su cultura.

Para finalizar, palabras claves del libro, como descriptores o como una simple selección que invite a su lectura más que como facilitador al indizado cruzado de un artículo pueden ser, en cualquier orden: educación física, ciencia, investigación, epistemología, cuerpo, cultura, sociedad, deporte, actividad física, salud, discapacidad, inclusión y diversidad. Palabras que elijo como un etiquetado, palabras claves jerárquicas que describen y permiten recuperar perspectivas, como la labor taxonómica que intenta compartir conocimiento. Palabras claves que el lector tomará, desechará, reelegirá o inventará a gusto si proyecta integrar la diversidad de las producciones del libro.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones.* La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

INDICE

Introducción

1. Educación Física, Cultura Física, Cuerpo y Cultura.

1. La Educación Física, una polifonía barroca. Román César (ARG)
2. Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. Carlos Carballo (ARG)
3. Cuerpo: territorio de impresiones experienciales. Evelyn I. Rodríguez Morrill y Leticia Villarreal Caballero (MEX)
- 4 Rasgos de personalidad en nadadores de la Universidad de Colima. Sara Lidia Pérez Ruvalcaba, Paulina León Govea, Luis Gustavo González Carballido, Evelyn I. Rodríguez Morrill. (MEX)

2. Ciencia. Epistemología, investigación

5. De los diseños de investigación a una epistemología de la Educación Física. Juan Pablo Villagran (ARG)
6. La pasión por la investigación en Educación Física Gabriel Cachorro (ARG)
7. La Educación Física en México, Rompiendo Paradigmas. Héctor Manuel Icaza Campa (MEX)
8. Concepciones de ciencia que construyen los estudiantes de Educación Física y Deporte. Ciria Margarita Salazar C., Emilio Gerzaín Manzo Lozano, Maricela Larios Torres, Rosa Marcela Villanueva Magaña y José del Río Valdivia. (MEX)

3. Deporte y Sociedad

9. Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. Martín Scarnatto (ARG)
10. Abordajes sobre la práctica del rugby: significados culturales en torno a la construcción de masculinidad. Juan Branz (ARG)
- 11.- Fútbol, Sociedad y Política en La Provincia Colimense. Ciria Margarita Salazar C., Emilio Gerzaín Manzo Lozano, Samuel Martínez López y Migue Ángel Lara (MEX)

12.- Uso del Tiempo Libre en alumnos de Educación Secundaria. Mayra Puente González, Minerva Liliana Sandoval Jalomo, Rossana Tamara Medina Valencia y Citlalli Argelian Estrada Juárez. (MEX)

4. Actividad física y salud

13. Actividad física y salud...prioridades de nuestro tiempo. Osvaldo Ron (ARG)

14. Las relaciones entre la Educación Física y Salud. Miriam Marracino (ARG).

15. El impacto de la Actividad Física sobre la Resistencia a la Insulina en la Adolescencia Julio Alejandro Gómez Figueroa, Sergio Hernández López, Alfredo Quintana Rivera y Cecilia Martínez Hernández (MEX)

16.- La salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima. Jonás Larios Deniz, Maricela Larios Torres y Rodolfo Rangel Alcantar (MEX)

5. Discapacidad e inclusión

17. Cuando la mirada y sus efectos están más allá (o más acá) de la discapacidad Sandra Katz (ARG)

18. La Formación profesional en Educación Física sobre la Discapacidad. Laura Sosa (ARG)

19. Barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares. Osvaldo Ceballos Gurrola, Rosa Elena Medina Rodríguez y Fernando Ochoa Ahmed (MEX)

20. La actuación del profesor de educación física en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad motriz. Alma Patricia Cruz Gómez, Isis Cruz Ursúa, Martín Gerardo Vargas Elizondo, Ciria Margarita Salazar C., Emilio Gerzaín Manzo Lozano y Rosario de Lourdes Salazar Silva. (MEX)

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Introducción

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores)

El libro es el resultado del encuentro entre dos realidades de la Educación Física en puntos geográficos distantes del planeta y sus específicas condiciones materiales de producción, ofrecidas por la UNLP, FHCE y la UdeC, FCHS. La premisa de este libro es producir una caracterización de la Educación Física en México y Argentina recorriendo sus áreas de interés, temas, debates, preguntas y problemas de la disciplina. La descripción de los rasgos de la Educación Física en La Plata y Colima, materializados en los textos, nos sirven para apropiarnos de otras versiones de la profesión, establecer contrastes y relaciones entre los textos que retratan las figuraciones sociales de dos países distintos.

Esta posibilidad de contrastar materiales la ofrecen textos audaces que fijan posiciones diversas del campo de la Educación Física y asumen riesgos al tomar decisiones en lo que se dice al escribir. En el caso de las producciones mexicanas predominan las operaciones que particularizan lo general, apelando a sistematizaciones de experiencias corporales, aplicadas a las prácticas de intervención profesional. La contracara del libro la vierten los documentos argentinos haciendo prevalecer entradas a los temas en sentido contrario, es decir, con un método deductivo de lo general a lo particular. En este procedimiento utilizan como recursos, la construcción de redes conceptuales abstractas sobre estas prácticas corporales y se trazan regularidades sociales.

Los autores argenmex apuestan a decir sus opiniones, sin temor a la confrontación de planos de abordaje distintos en su composición y estructura. Son escritos que pronuncian la palabra y desencadenan una pluralidad de voces que habilitan el disenso, la controversia, la contradicción o la polémica. Creemos en esta amplitud de entradas para la generación de nuevas ideas y modos de ver la Educación Física desde otro lado, que a veces no es el propio. El juego de posiciones, exposiciones, oposiciones y suposiciones entre nosotros/ ellos, acá/ allá nos aproxima y nos ubica cara a cara con la alteridad. En esta reubicación hacemos un viraje del rumbo hacia la excentricidad -fuera del centro ostracista- y en ese desplazamiento hacia otros lugares quedamos en inmejorables condiciones para revisar nuestras matrices de formación. La intersección de la Educación Física argenmex está planteada en la heterogeneidad de propuestas escritas. No buscan complicidades sino que aprovechan el conflicto y la diversidad como motor del cambio, por eso

conviven con la crítica y se abren a una perspectiva más amplia sobre el mundo.

Esta situación de convergencia internacional, es expresada en los manuscritos redactados por los distintos especialistas de los temas que componen las distintas secciones del libro. Poner en diálogo dos culturas con sus matrices culturales y sus historias de la Educación Física a través de la escritura, que formaliza el hacer y el saber, nos sirve para estremecer nuestra reflexividad y adoptar nuevas visiones de la Educación Física. Los quiebres, las posibles transformaciones se plasman en la medida que asumimos una actitud de apertura para conocernos e imaginarnos en otros sitios en el mundo. La apuesta de esta convergencia de realidades, ancladas en la Educación Física, la asumimos como la aventura de desestructurar nuestros propios esquemas de percepción de la disciplina. Es un potente descentramiento para entender lógicas de expresión y sentidos sociales que nos entregan las prácticas de los sujetos en otros paraderos.

El libro entonces está señalado con cinco temas y veinte posiciones. Son las siguientes:

TEMA I. EDUCACIÓN FÍSICA, CULTURA FÍSICA, CUERPO Y CULTURA

1. Césaró mete las manos en el barro, recorre las continuidades, discontinuidades y contradicciones que expresan las prácticas de la enseñanza en la Educación Física en los distintos sitios de realización social. El autor presenta la Educación Física como una polifonía barroca. Lo polifónico se presenta como sonoridades ensambladas (muchas melodías al mismo tiempo) dentro de una armonía tonal. Lo barroco, hace alusión a una —perla irregular que dependiendo desde donde se la mire, sus caras y vértices, permitirán diferentes interpretaciones de formas. La perspectiva de análisis que propone, ubica en tensión a la Educación Física escolar en relación con la Educación Física Universitaria. Se observará que, si bien funcionan dentro de lógicas institucionales específicas, los mandatos fundantes pedagógicos que le dieron el origen escolar, y posteriormente universitario, la ubican dentro de una misma —formación como disciplina del cuerpo. En síntesis, veremos de que manera los intereses epistemológicos, educativos y políticos constituyen los criterios de verdad entre estos sub-campos, y como aparecen diálogos y contradicciones propios de la lucha por legitimar aquello que se enuncia y se hace.

2. Carballo produce una descripción del campo de la Educación Física y focaliza el relato en las tensiones. El primer grupo de tensiones conjuga lo institucional, lo laboral y la formación docente. Por un lado, refiere a la diferencia entre marcos institucionales tan disímiles como el formal y el no formal; por otro, contrapone la experiencia laboral propia del ámbito escolar, con la del

profesional y la del académico; finalmente, cruza las tradiciones en la formación universitaria con las de la no universitaria.

En un segundo grupo aparecen las tensiones de corte epistemológico confrontadas con la de orden pedagógico y didáctico. Para ello se describen, en primer lugar, las corrientes teóricas de mayor incidencia en la Educación Física argentina (Educación Físico-deportiva, Educación Psicomotriz y Educación Física Pedagógica); en segundo lugar, como correlato de lo epistemológico, se analizan los modos de intervención pedagógica (autoritarismo, laissez-faire y democrático participativo) y las posiciones didácticas (tomando como eje la centralidad de los contenidos o de los objetivos).

El tercer y último grupo queda definido por la tensión que existe entre las prácticas convencionales, llevadas a cabo en la escuela, el club, el gimnasio con sujetos igualmente convencionales y otros universo de prácticas menos ligadas a las tradiciones de la disciplina (deporte, gimnasia y juego). Para finalizar, el texto se interroga por el carácter y el rumbo de la Educación Física en Argentina, dados los análisis previamente propuestos.

3. Cuerpo: territorio de impresiones experienciales de Evelyn I. Rodríguez Morrill y Leticia Villarreal Caballero constituye una interesante provocación para las matrices de formación tradicional de la Educación Física (cuyo énfasis está localizado en la supervisión, entrenamiento del cuerpo y la construcción de reglas que regulen sus fuerzas impulsivas). La promoción de abordajes que suspendan la negación del cuerpo, apuntan a la integración de la sensualidad, la afectividad, la corporeidad en la Educación Física. Las autoras retoman la perspectiva de Bertherat y recuperan dimensiones aplazadas del cuerpo en una cultura moderna secular racionalizada y se vale de referencias empíricas hechas con prácticas de intervención profesional.

4. Con respecto al artículo Rasgos de personalidad en nadadores de la Universidad de Colima podemos visualizar un deporte de habilidad cerrada que puede ser susceptible de tratamientos interdisciplinarios incluyendo insumos de la psicología experimental. Los escritores mexicanos señalan un seguimiento de los nadadores a través de test de evaluación en instancias precompetitiva, competitiva y postcompetitiva. El resultado del estudio es de corte psicométrico revela rasgos de personalidad extrovertidos e introvertidos. A partir de estas caracterizaciones organizadas bajo la perspectiva cuantitativa de investigación, se sugieren posibles tratamientos para que los entrenadores dispongan en la preparación de sus atletas del agua.

TEMA II. CIENCIA, EPISTEMOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

5. En el material de Juan Pablo Villagran se exponen algunas particularidades en torno a la Epistemología de la Educación Física a partir de la experiencia llevada a cabo desde la implementación del nuevo plan de estudios que

incorpora la Licenciatura en Educación Física (desde el año 2000) en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de Argentina. Se ponen en discusión las complejas relaciones entre Ciencia-Educación Física- Investigadores a partir de mostrar escenarios concretos que ejemplifican algunas problemáticas de la investigación en el campo disciplinar. El enfoque particular está centrado en la incidencia que tiene la formación del docente-investigador con las prácticas de investigación.

6. En el artículo de Gabriel Cachorro se describe el proceso de la investigación en la Educación Física identificando sus temas, problemas, las líneas de investigación, las metodologías empleadas y trazando un estado de la cuestión del área disciplinar. A su vez propone cambios en los modos de investigar. Se resalta la necesidad de construir objetos de estudios movidos por el deseo obsesivo de querer explorar aspectos desconocidos de la profesión, echando mano a prácticas o modos de hacer creativos capaces de desprenderse de las ataduras institucionales y de los recetarios preestablecidos. El texto convoca a la aparición del sujeto y su subjetividad para salir del molde y apropiarse del oficio de investigar y la ineludible condición de experimentar el trabajo con rigurosidad y pasión.

Es una invitación a las búsquedas de espacios de goce en la tarea. Estar en grupos de investigación con colegas inquietos, curiosos por conocer, capaces de armar proyectos colectivos y promover espacios de participación con autonomía y libertad. Creer y tener confianza en pares para trazar exploraciones compartidas, tener certezas de estar acompañados con otros copensores para armar proyectos sin miedos a surcar travesías. Construir trabajos haciéndose cargo de la propia historia, rastreando sentidos sociales problematizando la realidad de la investigación en Educación Física.

7. La Educación Física en México, Rompiendo Paradigmas de Héctor Manuel Icaza Campa constituye una revisión crítica sobre la influencia del enfoque positivista en la Educación Física en México. El autor cuestiona el tratamiento de los sujetos como meros objetos de estudios cosificados en nombre de la ciencia. Luego sugiere resolver la negación del sujeto produciendo una ruptura epistemológica apelando a las ciencias sociales y proponer una Educación Física desde una perspectiva humanista, filosófica antropológica capaz de abordar al sujeto en sus dimensiones aplazadas por las ciencias duras. Así recupera las dimensiones relacionales, humanas, que involucran sus afectos, sentimientos, racionalidades, movimientos corporales. Desde esta visión integral del hombre proyecta una teoría pedagógica de la Educación Física que va más allá de lo físico y hunde sus raíces en una búsqueda de la trascendencia y la plenitud del ser pleno. Transitando por la educación y formación holística ligada a los tópicos —paidia y —bildung.

8. Acercamiento exploratorio a las concepciones de ciencia que construyen los estudiantes de Educación Física y Deporte y su utilidad en la vida cotidiana pertenece a los mexicanos Ciria Margarita Salazar C, Emilio Gerzaín Manzo Lozano, Maricela Larios Torres, Rosa Marcela Villanueva Magaña y José del Río Valdivia. Es el reporte de una investigación de orden cualitativa no probabilística, identifica las conceptualizaciones de los alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura de Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima, México acerca del término Ciencia. El estudio reunió a 63 sujetos de forma intencionada, mismos que redactaron sus concepciones a partir de una revisión literaria personal. El análisis de la información se basa en las representaciones sociales a través de un enfoque interpretativo. Entre los resultados relevantes podemos observar tres situaciones, la primera, una concepción del paradigma positivista de la ciencia; en segundo término, la relevancia tan necesaria que dan los alumnos de EFyD para el ritmo de la vida y su existencia, y finalmente; en el tercer punto concluyente, se detecta una superficialidad del término como algo técnico, asimismo, los estudiantes dan por hecho que la ciencia está alejada de su área de desempeño profesional.

TEMA III DEPORTE Y SOCIEDAD

9. El artículo de Martín Scarnatto plantea el deporte es un fenómeno complejo que puede ser abordado en diferentes niveles de análisis. Aspectos económicos, sociales, políticos, históricos y culturales se conjugan y pueden ponerse en diálogo para su comprensión. En el presente capítulo optamos por focalizar como objeto de estudio los aspectos vinculados con el nivel cultural de las prácticas deportivas, sin negar ni ocultar las interdependencias existentes.

El autor entiende la cultura deportiva como un entramado de significados y sentidos sociales que originan y justifican una variedad de saberes corporales producidos y reproducidos por los sujetos en sus interacciones agonísticas con los otros, con el medio y con su propio cuerpo. Congrega representaciones y usos del cuerpo con modos de interacción social que, pese a compartir el contexto sociohistórico y cultural con otras configuraciones sociales, cobran sentido y adquieren significado en la especificidad de estas prácticas.

A los fines analíticos se diferencian tres dimensiones constitutivas de la Cultura deportiva: Ética, estética y cinética, a través de las cuales daremos cuerpo a un conjunto de observaciones y reflexiones orientadas a los elementos que se hacen presentes en los discursos y las prácticas deportivas.

10. En el manuscrito de Juan Branz, el nudo problemático del capítulo se centra en la construcción de un estilo masculino asociado a la práctica de rugby, reflexionando desde la comunicación, y entendiendo a la cultura como la zona de disputa por volver naturales los modos de producir y reproducir las lógicas

que establecen las formas legítimas de construir el mundo social. La construcción de unidades de análisis, en este capítulo, está focalizada en las técnicas corporales, como posibilidad de entender cómo y de qué manera se estructura y se representa un estilo masculino en torno a las prácticas de un deporte como el rugby. Para esto, se delimitaron unidades de observación en tres clubes de la ciudad de La Plata. La Plata Rugby Club, Club Universitario y Club Albatros. La intención es acercarnos a pensar en los modos en que se organizan algunas representaciones sociales, hechas acciones y relaciones, que sujetos que practican rugby en la ciudad de La Plata, estructuran como formas -naturales- de su mundo social.

11. En el material Fútbol, Sociedad y Política en La Provincia Colimense Ciria Margarita Salazar C., Emilio Gerzaín Manzo Lozano, Samuel Martínez López y Migue Ángel Lara ofrecen una investigación documental retrospectiva acerca de las relaciones que guarda el deporte, la sociedad y la política colimense respecto al fútbol. El objeto de estudio está centrado en la Banca del Imperio, un equipo de gran tradición en la comunidad colimense y como a partir de su asociación los integrantes de este van tejiendo redes de poder para la sobrevivencia laboral y política. El análisis documental y su interpretación fue realizada a través de la inferencia hermenéutica. Entre las principales reflexiones podemos mencionar la existencia de nuevas prácticas sociales desde el terreno del juego, por algo el fútbol es un fenómeno masivo independiente a toda intromisión de los medios de comunicación globalizados, la banca del Imperio y su acción al interior de la campaña electoral para la elección a gobernador en el Estado de Colima durante el 2009 es un ejemplo vivo.

12. Esta sección se completa con el trabajo Uso del Tiempo Libre en alumnos de

Educación Secundaria de Mayra Puente González, Minerva Liliana Sandoval Jalomo, Rossana Tamara Medina Valencia y Citlalli Argelian Estrada Juárez. Es un trabajo que corresponde a un diseño descriptivo transversal; con el cual se pretende describir el uso del tiempo libre y las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los alumnos de secundaria de un colegio del municipio de Colima, es prospectivo, ya que toma información del ciclo escolar vigente 2009-2010. En la investigación se utilizó la metodología cuantitativa y un cuestionario adaptado al uso del tiempo libre como instrumento, este mide los factores que determinan el mismo, la muestra aleatoria-estratificada examinada fue de 162 estudiantes de los tres grados de secundaria, de los cuales en primer grado existen 57 alumnos (29 hombres y 28 mujeres), en segundo grado 55 alumnos (28 hombres y 27 mujeres), y tercer grado está conformado por 50 alumnos (24 hombres y 26 mujeres). Los resultados obtenidos muestran una amplia tendencia a las actividades de ocio pasivo, excluyendo en gran medida las actividades físico-deportivas en su tiempo libre,

así mismo se refleja que la motivación extrínseca e intrínseca influye en un alto porcentaje sobre actividades a realizar en el mismo.

TEMA IV ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

13. Actividad Física y Salud ... prioridades de nuestro tiempo!, cuya autoría pertenece a Osvaldo Ron introduce en sentidos, significados, discursos, prácticas, relaciones y tensiones presentes en el complejo entramado que proponen la actividad física y la salud en nuestra sociedad y cultura actuales; vinculando la cotidianeidad y el sentido común con los saberes disciplinares y las políticas de estado, incluyendo fuentes y datos generados por organismos nacionales e internacionales y aportes de los medios de comunicación.

Desde el texto se proponen formas de observar estos conceptos y las tensiones que ellos generan, poniendo a la vista de todos elementos que muy comúnmente se encuentran ausentes en el debate, naturalizaciones que como simplificaciones de uso corriente suponen conquistas que en realidad no existen. También se propone, re-significándolas a partir nuevos sentidos no atendidos hasta ahora, la construcción del objeto desde una perspectiva interdisciplinaria y la revisión de políticas y programas actuales. Además se describen formas de intervención y de experimentación que permitirían recuperar sentidos y significados generados desde las disciplinas vinculadas a la actividad física y la salud. En sus últimas líneas se incita a la comunidad de la educación física a asumir el rol de actor político en la convicción de poder configurar prácticas corporales saludables.

14. Miriam Marracino considera algunos aspectos relativos a nuestra práctica docente, que generalmente no son tenidos en cuenta al momento de relacionar nuestra disciplina con la salud. Cuando se piensa en Educación Física y Salud, inmediatamente se vincula con —actividad física y prevención de enfermedades, —adaptaciones fisiológicas que modifican las funciones orgánicas, o —prescripción de ejercicio en el tratamiento de enfermedades.

Considerando los conocimientos que aportan a nuestro campo otras disciplinas, se trata de reflexionar sobre las propuestas que se generan desde la Educación Física orientadas a la salud, particularmente en el ámbito escolar. Entendemos que estas propuestas deberían fundarse en las lógicas, las prácticas, las necesidades, los conocimientos y las concepciones de nuestra disciplina.

Para abordar esta temática, la autora considera dos ejes: —Las relaciones entre la Educación Física y la Salud, y —Las prácticas de la Educación Física relacionadas con la Salud en la escuela.

15. El impacto de la Actividad Física sobre la Resistencia a la Insulina en la Adolescencia de Julio Alejandro Gómez Figueroa, Sergio Hernández López, Alfredo Quintana Rivera y Cecilia Martínez Hernández. Constituye un estudio de tipo exploratorio con aplicación de un programa de actividad física aeróbica

(P.E.A.R.I) de Matthews y cols, con el modelo Homeostasis Model Assessment (HOMA), que permite realizar estimaciones de resistencia insulínica y función de las células beta mediante las concentraciones de la glucosa y la insulina plasmáticas en ayunas. Este estudio tiene como objetivo reducir, en adolescentes que padecen el Síndrome de resistencia a la insulina (IRS), el índice denominado HOMA (una condición que se caracteriza por disminución de la sensibilidad del tejido a la acción de la insulina, con un aumento compensatorio en la secreción de insulina). Esta disfunción metabólica conduce a un grupo de anomalías con graves consecuencias clínicas, e incluye enfermedades cardiovasculares y la diabetes tipo 2, síndrome de ovario poliquístico (SOP), hígado graso (HGCNA), y otras enfermedades. Con la aplicación de este programa se impactó en la disminución de este índice en toda la muestra ya que se disminuyó a niveles por debajo del límite, impactando con P.E.A.R.I en el cambio del estilo de vida de los adolescentes que participaron en el estudio.

16. Propuesta para la conservación de la salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima. Producido por Jonás Larios Deniz, Maricela Larios Torres y Rodolfo Rangel Alcantar se presenta una revisión analítica sobre la urgencia en la construcción de estrategias que promuevan la conservación de la salud de los profesores universitarios, específicamente en la Universidad de Colima. El documento es producto parcial de la investigación en proceso —Profesores universitarios: roles y dinámicas frente al PROMEP como política dominante. Son cuatro las premisas que componen el proyecto original: urbanización de las costumbres, indicios de malestar docente, envejecimiento de los colectivos docentes y la importancia de promover la salud. El asunto específico que aquí se discute es la salud del profesor, su situación de riesgo y la urgencia de atenderla de manera inmediata. El propósito es convocar a profesores y autoridades a emprender medidas en el centro de trabajo, espacio que hoy representa para muchos académicos el lugar donde pasan el mayor número de horas al día.

TEMA V DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN

17. Laura Sosa, reflexiona sobre la formación del profesional en Educación Física en la temática de discapacidad, indaga ciertos planes de estudio de dicha carrera en distintas provincias de Argentina enmarcados en un proyecto internacional en curso, analiza las designaciones y los modos de introducción de dicha temática en las asignaturas del proceso de formación desde los diferentes paradigmas y modelos teóricos de la discapacidad (Del paradigma médico-rehabilitatorio al paradigma social de la autonomía y vida independiente del sujeto con discapacidad).

18. Sandra Katz sistematiza reflexiones y preguntas que fueron acompañando los treinta años de experiencia en diferentes ámbitos vinculados a la discapacidad, interrogantes que permitieron pensar nuevas formas de abordar y generar otras prácticas con nuevos efectos. Esos interrogantes surgían de la incomodidad que se producía entre lo observado, lo escuchado, lo vivenciado y lo que estaba instalado como instituido, como naturalizado, como esperado por parte de la sociedad y los distintos actores sociales que transitaban el escenario cotidiano de la práctica docente (padres, directores, profesionales, pares).

19. Barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares de Oswaldo Ceballos Gurrola, Rosa Elena Medina Rodríguez y Fernando Ochoa Ahmed. Este capítulo tiene como propósito identificar las barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares, así como la dificultad que éstas presentan en la aplicación de programas de Educación Física, actividad deportiva extraescolar y juego lúdico. Se describen los resultados de un estudio realizado en el estado de Nuevo León, México, desde la perspectiva de los escolares de educación primaria y secundaria, sobre los impedimentos para practicar actividades físico-deportivas dentro y fuera de la escuela, donde los hombres presentan con mayor frecuencia conductas de violencia verbal y agresión física hacia las mujeres y compañeros del mismo sexo, siendo una costumbre tanto en el área urbana como rural. En ocasiones se discriminan a hombres o mujeres por su apariencia física, el color de su piel, ser obesos, discapacidad, impedimento físico o por la falta de habilidad para practicar algún deporte, lo que conlleva a marginarlos, baja autoestima y sentirse rechazados por grupos de su entorno. Con frecuencia los docentes impiden la práctica del ejercicio con actitudes tales como: dejarlos de pie ó sin clase de Educación Física como un medio de castigo, con palabras ofensivas por mal comportamiento, y el determinar las actividades físico-deportivas diferenciando los hombres de las mujeres.

Las barreras señaladas y otras no estudiadas, dificultan el disfrute de la práctica de actividades físico-deportivas de los escolares, teniendo efectos negativos en sus actitudes y conductas, problemas de salud, generando así sociedades deprimidas. Los profesionales de la Educación Física y el deporte, tienen la responsabilidad de evitar y mejorar los comportamientos observados, para crear una cultura hacia la práctica de actividades físico-deportivas.

20. La actuación del profesor de Educación Física en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad motriz. Los autores Alma Patricia Cruz Gómez, Isis Cruz Ursúa, Martín Gerardo Vargas Elizondo, Ciria Margarita Salazar C., Emilio Gerzaín Manzo Lozano y Rosario de Lourdes Salazar Silva. Acercan una investigación de orden etnográfico clásico analizan la actuación docente del profesor de Educación Física en la integración educativa de niñ@s con Necesidades Educativas Especiales asociados a discapacidad motora a partir de los planes y programas

de 1993 y los estilos de enseñanza propios de la Educación Física. El objeto de estudio estuvo integrado por cuatro escuelas públicas dos del municipio de Colima y dos del municipio de Villa de Álvarez en turnos matutinos. La técnica para recabar información es la observación, a través del diario de campo y fichas de observación. Entre los principales hallazgos se destaca que el profesor de Educación Física tiene una actuación pobre, no domina estilos de enseñanza para lograr la integración educativa, no posee las herramientas necesarias para utilizar estrategias didácticas adecuadas y recursos materiales para la integración de niños NEE con discapacidad motriz. Estas estrategias no están en Planes y Programas de 1993 ni en su formación académica.

Educación Física, una “polifonía barroca”

Aldo Román César¹

1. Educación Física, una “polifonía barroca”

Para comenzar este capítulo, quisiera dejar aclarado desde que lugar observo a la Educación Física. Podría denominarla en un sentido “culto” (una de las tantas acepciones coloquiales, que tiene implícitas el concepto de cultura), como una “polifonía barroca”. Me atrevo a presentarla desde esta posibilidad metafórica, porque este artículo hablará de las diferentes matrices culturales y construcciones lingüísticas del amplio campo cultural que la conforma.

Los diferentes discursos de la Educación Física operan como sonoridades ensambladas (muchas melodías al mismo tiempo) dentro de una armonía tonal. Es decir que, se constituyó en torno a distintos tipos de discursos y prácticas.² Sin embargo, se mantuvieron, y se mantiene, una intencionalidad común: la educación del cuerpo a través de “distintivas” (caracterizadas y distinguidas) formas de movimientos que, diferentes agentes e instituciones, con carácter de formación militar primero, médico higienista, y pedagógico después, definieron como posibles de ser transmitidas y enseñadas.

Como la polifonía musical, aparecen en escena un conjunto de sonidos múltiples y simultáneos, aunque en este caso me refiero a diferentes prácticas, lo que se dice y se piensa, pero sobre todo lo que se hizo y se hace en nombre de la Educación Física. En tanto que, su visibilidad,

¹ Magíster en Educación Corporal (UNLP, 2009). Profesor de Educación Física (UNLP, 1995). Profesor de Educación Física en Escuela Técnica N°5 La Plata Bs. As. Argentina. Profesor de Juego y Recreación 1 y 2. Profesor de Teoría de la Educación Física 4. UNLP. Investigador de Proyectos de Investigación inscriptos en el programa de incentivos SPU. Ministerio de Educación de la Nación. Co-Autor del libro “Educación Física cultura escolar y cultura universitaria” (2009). Ha publicado artículos sobre temas de Educación Física en distintas revistas nacionales e internacionales. Correo-e: rancull@hotmail.com

² Estos discursos no operan necesariamente en “la conciencia” de hecho muchas de nuestras acciones no son necesariamente pensadas, sino simplemente ejecutadas. La toma de conciencia, el autosocioanálisis forma parte de un tipo de práctica reflexiva, lógica, más que de una práctica-práctica.

siempre estuvo puesta en la acción, representada, casi exclusivamente, por la actividad física (corporal). En este sentido sostiene Cachorro G. (2008, 69) “El campo de la cultura corporal nos invita a revisar los contenidos tradicionales de la Educación Física —deporte, juego, gimnasia, natación y vida en la naturaleza— y exceder los tratamientos instrumentales de meras actividades físicas”.

El punto es que, cada institución (su estructura social y tradiciones) y sus agentes (con mayor o menor posibilidad de agencia) expresan su ideal teórico-práctico sobre la disciplina. Hay que considerar que, la lógica de los “campos sociales” (Bourdieu, P. 1988) funciona de manera interconectada.³ En esto, se observan ciertas continuidades si pensamos a la Educación Física como un campo, independientemente de los diferentes sus-espacios sociales que la conforman. A modo de ejemplo lo vemos en: la simetría matemática y racionalizada de los movimientos; es decir, la transmisión de ejecuciones técnicas; la obstinada relación entre enseñante y aprendices. También aparecen situaciones vinculadas al placer (jugar por jugar); la solidaridad y la voluntad común, el esfuerzo y la diversión (sobre todo en la concepción del deporte); la corrección corporal y el encauzamiento hacia la salud y lo moralmente aceptable (gimnasia y religión).

Podríamos nombrar otras construcciones discursivas menos simpáticas, tanto tradicionales como residuales (con cierta permanencia temporal) como: sexismo; homofobia; idealismos nacionalistas; autoritarismo; paternalismo; meritocracia.⁴ Podría agregar: formación de talentos y superación del más apto. Todo esto constituye un conjunto de dispositivos lingüísticos que conforman, la fuerza gravitatoria de un gran campo de aplicación, y en el que, tanto la ortodoxia como las revisiones superadoras, difícilmente pueden escapar.

³ Bourdieu define a los campos sociales como “espacios de juego contruidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, P. 1988, 108).

⁴ Al menos así puede leerse en los diferentes capítulos de corte histórico que componen el libro de Aisenstein, A.; Scharagrosdsky, P. (2006).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Por otra parte, si revisamos algún libro de historia (o Wikipedia en Internet), veremos que el Barroco, fue un movimiento cultural entre 1600-1750, caracterizado por la sobrecarga, la desmesura, la abundancia de detalles. Aunque también, era música realizada por encargo (como todas las obras artísticas de aquella época). Es decir, la libertad de composición estaba restringida...Algunas coincidencias con nuestra disciplina, son notables.

El punto es que, mi propia narrativa discursiva, transita el espacio social escolar como el universitario, obteniendo como resultado una formación ecléctica, entre la experiencia docente, en sentido lato, y revisionismos teóricos, propios del ámbito de discusión académica.

Lo cierto es que diferentes prácticas, logran construir un tipo de identidad profesional maleable, en constante proceso, tal como se presenta la Educación Física. Por ejemplo en el caso de “la escritura”, tuvo siempre un rol marginal en nuestra formación (Ron, O. 2005, 65). Llamativamente, en la era de la imagen, la palabra escrita sigue siendo una herramienta útil de comunicación y expresión, y particularmente vital, dentro de ciertas lógicas, como la Educación Física universitaria.⁵ Por ello, considero

⁵ Sostenía el profesor Osvaldo Ron: “La escritura es una práctica distinta y en la Argentina no es muy común que los profesores de Educación Física la ejerzamos, inclusive en el caso de quienes nos desempeñamos en centros de formación terciaria o universitaria” (pág; 65). Si bien esto era cierto hace apenas ocho años atrás, desde la publicación de *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*, libro coordinado por Bracht, B. y Crisorio, R. (2003-05), es muy importante la gran cantidad de textos y artículos que circulan, tanto en el ámbito universitario, como en otros espacios de difusión. Asimismo, la hipótesis de que “los estudios y producciones de otros campos constituyen un problema para la Educación Física cuando están pensados en términos aplicativos” (*Ibid*, pág; 66), quisiera agregar que, las producciones sobre Educación Física en Latinoamérica, se presentan muy diferentes a las realidades europeas (en especial francesas y españolas), y sin embargo marcan una tendencia en la Educación Física escolar, sobre todo a partir de los marcos teóricos curriculares. Esto también se constituye en un problema en términos aplicativos.

A propósito, el *Diseño Curricular: Escuela Secundaria Orientada* (2010) Dice respecto a la escritura: “La escritura en Educación Física persigue diferentes objetivos. Se escribe para comunicar a otros lo aprendido: describir una producción gimnástica, expresiva o deportiva, realizar informes de observación de un partido, graficar resultados de un encuentro deportivo, para narrar sucesos del campamento, elaborar el proyecto personalizado para el desarrollo de la constitución corporal, plantear un punto de vista propio y sostenerlo con fundamentos, entres otras alternativas”. En: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/default.cfm>, Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Consulta, 12/04/10.

apropiado esta manera de definirla como polifónica, en tanto que, de lo que voy a hablar aquí, es de las diferentes formas de significación, maneras de entender los espacios que ocupa la disciplina y un posible análisis de una de las tantas “tensiones” que se dan en el campo de la Educación Física (Carballo, C. 2010).⁶ En este caso en particular, pretendo comprender las dinámicas de apropiación, sus espacios de acción e interacción partiendo del análisis de algunos presupuestos teóricos que conforman estos sub-espacios.

Hasta aquí, las preguntas iniciales podrían ser: ¿qué notas utilizo para dar cuenta de esta complejidad sonora? Es decir: ¿se puede hablar de la Educación Física dando lugar a esta extravagante comparación con lo polifónico y barroco? Pero sobre todo, y de acuerdo al perfil que quiero expresar a lo largo de este capítulo: ¿en que lugar nos posiciona como autor escribir desde un lugar que siguiendo a (Svampa, M. 2008) definiría como “anfibia”?⁷

2. La Educación Física del barro

Retomando el punto anterior, una de las problemáticas que quisiera dejar planteada es la siguiente: de que forma se constituyen las lógicas específicas de los campos culturales (al menos sobre dos sub-espacios aquí analizados) de la Educación Física. Precisamente, este escrito, podría funcionar como puente dialógico entre la Educación Física escolar y universitaria, puesto que, si hablo desde una posición académica, tal vez, ciertas formas de escribir; estilo; modo de citar autores, resulten pertinentes para un ensayo de corte eminentemente teórico.

Ahora, ¿cómo se puede leer este artículo desde la Educación Física del

⁶ Para comprender mejor las diferentes tensiones en el campo de la Educación Física Argentina, remito al lector al capítulo de Carlos Carballo en este mismo texto, titulado: “Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina.”

⁷ En cuanto a lo que mi respecta, la escritura (al menos de este ensayo) pretende, parafraseando a Maristela Svampa (2008, 10) “llevar a cabo un tipo de lectura, y de intervención que potencie la multipertenencia y la reflexividad, esto es el carácter anfibio, que hace a nuestra condición de investigadores-intelectuales”.

barro?⁸

Una posibilidad es pensarlo desde la dimensión de la *praxis*. Aunque no en un sentido necesariamente político (o al menos en un modo diferente de lo “político”).⁹ Lo digo en el sentido de hablar de la enseñanza, de la intervención concreta y real en la práctica con alumnos, de las acciones directas para accionar nuevos comportamientos motrices. Es decir, hablar de como se enseña a driblear; a pasar y recibir; salticar; a jugar respetando las reglas; a realizar ejercicios de flexibilidad de forma adecuada; a la enseñanza de estilos de nado; armar carpas; a jugar al voleibol, y tantas otras prácticas específicas de la disciplina... Sucede que de esto, los profesores del barro ya saben y mucho. Sin embargo, veremos que desde este enfoque, lo que se esperaría en este escrito, son

⁸ Cuando hablo de la EF del barro pienso fundamentalmente en la escuela y otras instituciones “modernas”, pero sobre todo en una doble acepción del barro, como aquellos espacios eminentemente prácticos. En la cotidianidad del “profe” en los patios escolares, embarrado por las dificultades de las viejas/ nuevas emergencias pedagógicas.

Esta idea de pensar a la Educación Física del barro, me surge a propósito del título y pasajes de algunos capítulos del libro de José Pablo Feinmann (2008). En especial pensando en aquella frase de su clase 1 “Descartes: el sujeto capitalista. Donde sostiene: “Hay demasiados filósofos que se han transformado en pastores del Ser y habitan su morada: el lenguaje. Que es, en lo concreto la vida académica. Sacaremos la filosofía a la calle, al riesgo, no la dejaremos reposar en ningún paraje del ruralismo místico y la haremos urbana, sucia”. Posiblemente sea éste el sentido que la Educación Física académica muchas veces tiene. Por lo tanto también deberíamos sacarla a la calle, al barrio, a la escuela, al barro. Este es un compromiso posible y necesario.

Por otro lado, desde los orígenes de la formación del Estado-Nación, la clase dirigente argentina, proyectó un sistema educativo acorde a sus intereses de clase, aunque también es cierto que, los trabajadores de la educación, padres, alumnos, y el resto de los agentes de las comunidades educativas, nunca fueron actores pasivos en estos procesos complejos y contradictorios.

La modernidad comienza con el modelo político-económico actual (el capitalismo) que surgió con el espíritu conquistador de América (en realidad del saqueo, destinado a la “acumulación originaria del capital”). Como dirá Marx en el capítulo XXIV del primer tomo de *El Capital*: “El capital viene al mundo chorreando sangre y lodo”. El punto de análisis aquí, es que las instituciones modernas europeas, siempre formaron parte de la centralidad, es decir, de la acumulación originaria de capital, gracias al saqueo de América. Nuestras escuelas, como instituciones para la “transformación social”, siempre formaron parte de la periferia, de las márgenes. Podría decir “del barro”.

⁹ Este sentido de *praxis*, no tiene ninguna relación con la *praxis* en el sentido marxista del término, es decir, no está vinculado a la búsqueda de la transformación política, a partir de la conciencia de clase por ejemplo. Se ubica en el concepto de *praxis* como práctica: acción de llevar algo a cabo. Posiblemente más ligado a la concepción parlebasiana de praxiología motriz, perspectiva que, llamativamente, no se ocupa, “ni de prescripciones didácticas”... “ni de metodologías y actividades praxiológicas”. Para más datos remitirse a Saraví J. (2009, 149 y ss).

resultados: propuestas metodológicas de enseñanza, recursos didácticos, “actividades corporales y motrices” y no, argumentaciones discursivas o relatos especulativos. En este sentido, conceptos como: cultura; contextos; lenguaje; sujeto (agente); deseo; poder; saber y política parecen no formar parte del orden discursivo que el profesor del patio demanda, o al menos no enunciado de esa manera.

De hecho, el riesgo de jugar con el recurso metafórico aquí utilizado (“polifonía barroca”) puede resultar demasiado especulativo, incluso enmarcándolo en situaciones concretas de lo que “allí” sucede, como diría Marx, en el “concreto percibido”.¹⁰

Por otro lado, queda claro que no podríamos desde la Educación Física del barro, a pura acción y *praxis* (en el sentido de práctica, como mera actividad), reconocer como sabemos lo que sabemos. Precisamente porque el sentido práctico tienen una lógica que le es propia. De todas formas ¿podría ser una acusación a la Educación Física, que se comporte, solamente, como una disciplina ejecutora de técnicas tal como se le atribuye actualmente a las corrientes tradicionales?¹¹

De igual modo, los profesores de Educación Física no somos autómatas

¹⁰ Es interesante la lectura de algunos textos clásicos de Marx, sobre todo para nuestra disciplina que se ha jactado de ser eminentemente práctica. Por ejemplo en la tesis n°2 sobre “Las Tesis sobre Feuerbach”, (aparecen en el apéndice del texto de Engels, *Lugwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*,) planteará el lugar central que tiene la práctica. Señala que la verdad o no de un conocimiento no es un problema teórico, sino práctico, y que es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. Concluye que la discusión sobre la realidad o no de un pensamiento aislado de la práctica es un problema puramente escolástico. Para una introducción a la teoría del conocimiento marxista remitirse a Nasif, R. (2009).

¹¹ En el mundo antiguo, el sentido griego del término *techné* implicaba: “un saber, basado en el conocimiento de la verdadera naturaleza de su objeto; segundo, que es capaz de dar cuenta de sus actividades, toda vez que tiene conciencia de las razones con arreglo a las cuales procede; finalmente que tiene por misión servir a lo mejor del objeto sobre que recae”. Jaeger, W. (1983, 517).

Por otra parte, la noción de técnica corporal en la modernidad va a estar ligada a conceptos de eficiencia y eficacia relacionadas a la performance y productividad corporal. Se producirá, a su vez, una fuerte escisión entre la concepción y la ejecución de la tarea, que puede proyectarse al campo de la teoría y la práctica, por ejemplo en la distinción entre: pensamiento y ejecución; mano y cerebro; contemplación y acción. El concepto de “técnica” en el campo de la Educación Física está más referido al concepto moderno, es decir, a la ejecución de una acción motriz, eficaz y eficiente, una ejecución corporal exitosa que se realiza con economía de esfuerzo.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

robotizados. La enseñanza (incluso de gestos técnicos de forma analítica, comandada y verticalista) siempre supone un otro a quién va dirigida esa intervención, y por ende, ello implica la adaptación a contextos y soluciones constantes a los problemas que las relaciones sociales tienen. Considero que estas situaciones trascienden el orden epistemológico, para instalar la tensión en un problema de orden didáctico y pedagógico, ¿cómo enseño?¹² De allí que la pregunta que surge es, ¿en que medida es tan necesario poseer un “saber totalizador” que va más allá, por dar otros ejemplos, de la enseñanza metodológica de un gesto motriz, de un juego motor o un sistema táctico deportivo?

La pretensión de poseer una perspectiva holística, casi filosófica (práctica común en pensamiento humanista), no haga más que confundirnos en un exceso de reflexividad subjetivista, que no tiene que ver específicamente con la intervención pedagógica. Por otra parte, para pensar y reflexionar acerca de las prácticas, es necesario contar con el tiempo material para hacerlo.

Asimismo, estos procesos de intervención se encuentran atravesados por diferentes variables sociales, relacionales y culturales, formando parte de las dinámicas escolares, universitarias, como cualquier otra práctica profesional; esto implica una dificultad importante que sortear. Que estos escenarios se constituyan, como potenciales espacios de investigación, no supone, que el rol de “investigador” deba ser una condición necesaria para ser profesor de escuela. Aquí me refiero a la investigación como una práctica en si misma, no como una actividad de vigilancia reflexiva sobre la intervención.

La investigación es una práctica específica que implica un nivel de

¹² Entender los procesos culturales escolares y universitarios en sus dinámicas complejas, dialécticas, vinculados a tiempos y espacios concretos, donde entran en juego cuestiones históricas, religiosas, comunicacionales, económicas y políticas, siempre supone el rol activo de sujetos que piensan, dicen y hacen, reproduciendo y transformando su/s cultura/s dinámicas y maleables, porosas y permeables en sus cotidianidades diarias, son hechos que pudimos dar cuenta en un reciente trabajo de investigación publicado en formato de libro. Me refiero a la publicación producida por: Cachorro, G. Scarnatto, M. César, R. Díaz Larrañaga y Villagrán, J. (2009) .

especialización particular.¹³ Combinar esta actividad con la docencia, al menos en nuestro país, depende casi exclusivamente del esfuerzo personal. La investigación-acción, en nuestro medio, podría ser leído como una forma más de flexibilización laboral, es decir, dos tareas profesionales por el mismo precio.

Existen, por cierto, diferentes campos de acción en la Educación Física: clubes; gimnasios; colonias de vacaciones; centros recreativos; hospitales; centros de rehabilitación; laboratorios y espacios de alto rendimiento deportivo, entre otros. Sin embargo, estos escenarios particulares, complejizan aún más, la ya problemática polifonía, puesto que ya no hablamos solamente de la relación maestros-aprendices, sino también, de entrenadores-deportistas, recreadores-clientes, rehabilitadores-pacientes. Queda claro que la especificidad de las prácticas de nuestra profesión es un tanto ambigua.¹⁴

En definitiva, la Educación Física pudo conformarse desde: los ejercicios militares del siglo XIX o la gimnasia antimilitarista del siglo XX. Recordemos que surgió como una práctica militar y se “civilizó”, entre otros, a partir de la figura de Romero Brest. En ambos casos “ejercitar” determinó su sentido inicial. También podría ser: la enseñanza del deporte

¹³ Pueden remitirse a los capítulos de Cachorro G. y Villagrán J. dedicados al apartado “Investigación y Educación Física” en este mismo texto.

¹⁴ El problema de la identidad disciplinar fue un tema recurrente en la EF brasileña y más recientemente en Argentina. En este sentido propongo la lectura de: Crisorio R Y Bracht, V. (2003). Creo que son fundamentalmente valiosos los conceptos de “alienación al discurso de la ciencia moderna” en (Crisorio: 2003, 30) y “la hipótesis del desfase” en (Bracht, 2003, 46), para quién, “el sub-universo simbólico de la EF fue legitimado teniendo como telón de fondo el universo simbólico de la modernidad...” Sostiene además que: “...lo que está ocurriendo es un desfase (transición) entre el sub-universo simbólico todavía moderno de la EF y el universo simbólico que está construido en la alta modernidad”. Queda claro que desde estas perspectivas, “la EF es una construcción socio-histórica; por lo tanto, no hay una identidad a ser descubierta y si posibilidades de construcción de sentidos, las cuales son condicionadas socio-culturalmente” (2003, 20). Sin embargo, como desarrollaré más abajo sostengo que, los orígenes, las creaciones, los nacimientos, impregnan y anticipan aquello que vendrá, o como dice Bracht, aquello, “que viene siendo...” En síntesis entiendo que, los mandatos fundacionales son estructurantes, funcionan de algún modo como andamiajes. Cuando entran en juego los capitales e intereses, a través de la dinámica histórica y relacional de los agentes con el campo social específico, las estructuras se internalizan, se incorporan, reproduciendo y/o transformando, según las condiciones de posibilidad esas las estructuras históricas.

(¿cuál de todos?);¹⁵ el uso ¿adecuado? del tiempo libre; el saber acerca de la función de la mitocondria en las células, los ejercicios pliométricos; las planificaciones y los macrociclos de entrenamiento; el análisis político-filosófico de la disciplina; la Educación Física y sus análisis discursivos; la organización didáctica de los contenidos de una clase escolar, la rehabilitación de una lesión...

Estas diferentes entradas, dependiendo desde donde se planteé, tendrá mayor pertinencia el acceso a diferentes campos del saber que se encuentran relacionados. Aunque la mayoría de las veces están imbricados, o mejor dicho “incrustados” a la Educación Física. Me refiero especialmente a: la Biología; la Fisiología; el Deporte; la Biomecánica; la recreación y el juego; los análisis filosóficos y políticos; la Historia; Sociología; Antropología o la Pedagogía. También podríamos ver que dice la Educación Física al respecto, el problema es ¿cual de todas ellas?, puesto que, el acercamiento de cada una de las aristas que la conformaron y la redefinen, luchan a través de sus agentes e instituciones por legitimar prácticas y discursos considerados como verdaderos. Es decir, la legitimación de los intereses propios, a partir de sub-espacios en disputa, que pugnan por la conquista del campo cultural de la Educación

¹⁵ El deporte escolar supondría un nivel de análisis que trasciende este breve ensayo. Sólo quisiera decir que, en nuestro país, no es más que una quimera. No existe ni la infraestructura ni la voluntad política para llevar adelante un proyecto deportivo, aunque se insiste de forma esquizofrénica en él.

Considero que es necesario instalar otras prácticas recreativas verdaderamente inclusivas (esto también debería ser debatido en los marcos universitarios) y más acordes a las realidades espaciales y materiales de nuestras escuelas. Pienso fundamentalmente en las escuelas públicas, aunque muchas privadas tampoco ofrecen mejores posibilidades para las prácticas deportivas. El deporte escolar, sin espacios ni materiales adecuados, es solamente propaganda, un enunciado vacío. En todo caso serán juegos, con acento en lo deportivo, no más que un híbrido difícil de definir. Nuestra responsabilidad política como trabajadores de la educación es exigirle al estado lo que debe hacer. Llamativamente en el DC para el 4to año de la Escuela Secundaria Orientada (pág. web ya consultada), una de las “orientaciones” de la EF se llama: Prácticas deportivas y atléticas, con base en el Voleibol el Fútbol y otro deporte a elección; y las prácticas atléticas (carreras de duración; velocidad; saltos y lanzamientos) Insisto, ¿Para enseñarlos en que espacios? ¿con qué recursos? ¿competir dónde? En el mismo sentido, “en nuestra carrera universitaria” hay un debate pendiente sobre qué enseñamos y para qué contextos. Es decir, muchas de las prácticas de formación que llevamos adelante reproducen las ideologías dominantes, sólo que con anuencia de tener a la crítica como estandarte.

Física.¹⁶

Está claro que, incluso las construcciones teóricas que la escuela propone (a través de su curriculum oficial entre otras posibilidades teóricas), no despierta el interés de revisión “crítica”, y si cobra relevancia (por la posibilidad de agencia de los “profes”) todo aquello que hace al curriculum oculto; el de la práctica cotidiana.¹⁷ Sobre todo, cuando las preocupaciones pasan por resolver situaciones como: la conquista del espacio escolar para dictar clases; conseguir materiales; remediar situaciones de violencia escolar; arreglárselas para trabajar en condiciones de hacinamiento; llegar a horario a las clases luego de transitar varias escuelas, y por supuesto las demandas por un salario adecuado acorde a las canastas familiares.

Volviendo al inicio, de lo que no me quedan dudas, es la comparación de la Educación Física con la polifonía barroca, en tanto que, la raíz etimológica más interesante del barroco se denominaba como “perla irregular”. El arte del Barroco se afirmaba en el dolor psicológico del hombre que buscaba anclajes sólidos. Tal vez, se lo pueda pensar - a partir de esta expresión artística- como la antesala del proyecto *prometeíco* de las ciencias modernas (Sibilia, 2006).¹⁸ Un espacio vedado a la Educación Física en sus comienzos, aunque reclamado luego como un intento desesperado de justificación y legitimación social, que bien sabemos, más allá de algunas pretensiones laterales, nunca tuvo.¹⁹

¹⁶ Para comprender las diferentes posibilidades de enfoque que conforman el amplio abanico del campo de la EF. Propongo visitar la siguiente página web: <http://www.efdeportes.com/>

¹⁷ Crítica como: “tarea de conocimiento, de explicitación de los alcances y límites de un pensar”, Feinmann, P. (2008, 12).

¹⁸ Según el mito de Prometeo, éste era un titán amigo de los mortales, protector de la humanidad, y fue quien robaba -en la mitología griega- el fuego sagrado de los dioses para dárselos a los hombres. En este sentido la tradición humanista y moderna es decir el arte y la ciencia desde el siglo XVII al siglo XX -con sus bemoles- bien podría inscribirse en el proyecto *prometeíco*. Sostiene Paula Sibilia: “...la tradición *prometeica* pretende doblegar técnicamente a la naturaleza, lo hace apuntando al ‘bien común’, de la humanidad y a la emancipación de la especie, sobre todo de las ‘clases oprimidas’”. Sibilia, P. (2005, 45).

¹⁹ Hubo y supongo que habrá pretensiones de superar a la EF partiendo de otras denominaciones, en general con un perfil científicista.

3. Entre el barro de la práctica y la reflexión teórica

En este tercer apartado quisiera orientar esta presentación sobre la descripción de los dos sub-espacios sociales en tensión. También se podría pensar en dos “matrices culturales”, que forman parte de la Educación Física en nuestro país. Regionalizado en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, más precisamente en su capital, la Ciudad de La Plata, donde se encuentran tanto el Profesorado Universitario de Educación Física, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, como así también las sedes gubernamentales administrativas y de gestión de la Educación Física Provincial, representada por la Dirección General de Cultura y Educación.²⁰ Por ello, parto de una comparación que permita constatar, por un lado: aspectos relevantes de ciertos lineamientos teóricos en la Educación Física escolar, y, por otro lado, determinadas perspectivas de análisis del amplio abanico teórico y epistemológico de la Educación Física universitaria.

En este breve desarrollo tomaré solo algunos elementos de análisis que surgen del propio campo académico del profesorado de Educación Física de la UNLP, y algunas lecturas que sustentan los enfoques teóricos en los Diseños Curriculares, páginas de web de consulta y textos obligatorios para concursos jerárquicos de la Educación Física escolar. Asimismo, aparecerán adosadas, ciertas preocupaciones y demandas existentes en el terreno fangoso de la Educación Física de las escuelas públicas del sistema provincial bonaerense por parte de los propios profesores respecto a la “academia”.²¹

²⁰ Entiendo a las “matrices culturales”, como acciones comunicativas, sistemas de expectativas socialmente compartidas, y sistemas cognoscitivo-axiológicos que pautan modos socialmente condicionados por prácticas y discursos.

²¹ Para dar cuenta de esto, podría echar mano a una suerte de anecdotario memorístico, en el que resuenan los reclamos de profesores que, ubicados en la lógica específica de la cultura escolar, le reclaman a la “academia” al “profesorado universitario” soluciones práctica y no palabrerías complejas que “no se pueden bajar a la realidad” (frase textual de colegas). Sin embargo, en la carrera docente provincial, existen una importante cantidad de concursos por oposición y antecedentes, que permiten acceder a cargos jerárquicos, como directivos e inspectores de las diferentes ramas educativas. Aquí, algunas cuestiones llaman poderosamente la atención, por ejemplo, la bibliografía

Entiendo que, desde esta posibilidad de análisis, se pueden comprender algunas tensiones existentes entre lo que se enseña, se investiga y se proyecta en el plano de un tipo de saber teórico/analítico (más sujeto a la matriz cultural académica, con pretensiones de crítico y reflexivo), y del saber eminentemente práctico (más sujeto a la Educación Física escolar). Aunque de ninguna manera sostengo que, el saber práctico que se le reclama (sobre todo a los agentes productores de la gestión y de enseñanza: profesores, directores, inspectores, etc.,) a la Educación Física escolar, esté suspendido de teoría, por cierto, todo lo contrario. Como ya dije, estos enfoques, los presento intencionalmente como diferentes, aunque no necesariamente contrapuestos o antagónicos.

La hipótesis de la que parto es que enseñar, siempre supone un grado de violencia simbólica, esto supera cualquier análisis epistemológico que se desvincule del problema de la enseñanza y el aprendizaje. Todas las perspectivas teórico-prácticas que intentan una superación crítica de la Educación Física (generalmente por fuera de la propia disciplina) quedan atrapadas a dos dimensiones disciplinares: por un lado, como ya dije, la enseñanza y por otro, la orientación a los contenidos históricos: la gimnasia; el juego; el deporte; la vida en la naturaleza y las actividades acuáticas.

Por otro lado, las conceptualizaciones que se pueden leer en las producciones académicas, responden a marcos teóricos provenientes de autores externos al campo disciplinar. Lo llamativo aquí es que siempre está latente en el discurso universitario de la Educación Física, una mirada para pensarnos desde “el propio campo”, aunque con marcos teóricos de autores que, en general, provienen de otras disciplinas.

Esto puede comprobarse a partir de una revisión de los enfoques teóricos

existente para los docentes que concursan, puede leerse “para resolver las verdaderas cuestiones de la práctica cotidiana” (cita de reuniones técnicas específica para el concurso de Inspectores en la rama de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, Argentina), las referencias bibliográficas son, o bien de autores españoles (generalmente específicos del campo disciplinar, es decir textos que hablan de educación física), o de documentos internos, la mayoría de las veces de tipo burocráticos.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

de asignaturas de corte teórico epistemológico en el profesorado universitario, pero también de aquellas materias consideradas como eminentemente prácticas. Sin ser demasiado suspicaz, se puede vislumbrar una tensión frente a un saber académico que, muchas veces, aparece de gabinete, o bien, que no termina de comprender de que se trata “dar clases” en contextos reales y no en ficciones literarias o prácticas ideales.

También es cierto que, todo imaginario, se sustenta sobre elementos verdaderos, y otros falaces o al menos equivocado. Aunque admito que: para decirlo en términos de Geertz (1989, 155) “una presencia del Allí en el texto del Aquí” tampoco es garantía de verdad. Sin embargo, una rápida mirada a la bibliografía propuesta para los documentos técnicos y los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires, se puede observar una importante influencia de autores españoles.²² Lo que se observa en principio, es que, los marcos teóricos propuestos, en general, parten de concepciones fuertemente vinculadas al desarrollo de la *Praxiología* Motriz, inspirados en el sociólogo francés Pierre Parlebas, y diferentes corrientes de la *Psicomotricidad*, desarrollada sobre todo en España, a partir de textos y traducciones de autores franceses, con gran influencia en el plano educativo.²³

Sin embargo, la perspectiva teórica *Praxiológica*, aparece como la única

²² La estructura de organización de los contenidos de la Educación Física en el *Diseño Curricular para Educación Secundaria* aparecen palabras como “corporeidad”; “conciencia corporal”; “construcción corporal”; “motricidad”, todas de raigambre *praxiológico*. La bibliografía, presenta textos de autores como Benilde Vázquez; Perry Orlick; Pierre Parlebas; José Hernández Moreno; Domingo Blásquez Sánchez, etc. Los autores argentinos más reconocidos que figuran son: Jorge Gómez y Raúl Gómez. La misma línea teórica aparecen en la bibliografía de estudio para concursos públicos. Más allá de las normativas; circulares; resoluciones y documentos técnicos, predominan autores y editoriales españolas. Por último, y reforzando el perfil expuesto, se puede consultar la página de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: <http://www.abc.gov.ar>, allí se puede acceder al portal de la dirección de Educación Física en el cuadro “Historial” aparece un ícono: “lecturas recomendadas”, de los treinta y ocho artículos propuestos, todos, corresponden a editoriales y autores españoles.

²³ Para una mayor comprensión y análisis de este tema, propongo dos artículos que marcan diferencias importantes sobre el mismo tema: el texto de Saraví, J y de Rocha Bidegain, L (2008, 131-145).

posible, y de hecho, este enfoque, es parte de un debate académico actual, con defensores, detractores y revisionistas. Aunque, estas discusiones epistemológicas y didácticas quedan excluidas en los espacios de discusión de la formación escolar. Por ejemplo, muchas de las categorías que forman parte de las redes conceptuales que sustentan algunas de las perspectivas teóricas de la Educación Física escolar, por ejemplo en los Diseños Curriculares, no parecen tener el nivel de profundidad teórica enunciada. Me refiero a palabras como corporeidad; motricidad; sociomotricidad; conciencia corporal. Es decir, más allá de una rápida definición, predomina en el imaginario del profesor de escuela el sentido común, de que: “todo cambia para que nada cambie”...o, “es lo mismo de siempre con otras palabras”.

4. Embarrar la teoría para pensar la práctica

En cuanto al saber práctico (por ejemplo, aquel referido a las instrumentaciones de la clase), que el tránsito académico de formación supone, no parece presentarse un campo problemático respecto al “saber escolar” en tanto se presente como operativo y funcional. Problemas vinculados a la enseñanza de los deportes; los enfoques lúdicos y en menor medida, recreativos; la vida en la naturaleza; la natación o cuestiones vinculadas a las didácticas, parecen compartir un clima de coherencia entre formación-aplicación.

Por otra parte, como expresé en otro momento, ni la enseñanza de técnicas motrices, ni el entrenamiento de habilidades coordinativas o condicionales se producen al margen de los contextos culturales.²⁴

Sin embargo, está claro que, donde si parecen producirse mayor nivel de tensión es en el campo teórico (en relación a perspectivas socio-antropológicas) y los enfoques epistemológicos (vinculado a lo político/filosófico). En ese espacio, parecen consolidarse las contiendas ideológicas, y se constituye un escenario propicio para hacer visible los

²⁴ La relación que se produce entre la realidad social y cultural y las actividades corporales, puede encontrarse en la primera parte del libro de Giraldes, M. (2001).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

conflictos e intereses propios de los diferentes sectores. La práctica-teórica se pregunta, reflexiona, analiza, encuentra mil aristas por resolver, pero, ¿de que manera transforma o supera esa práctica que cuestiona, si la producción de conocimiento solo queda encapsulada en la burbuja académica? La práctica-práctica, hace, ejecuta, resuelve, se embarra con los problemas “verdaderos” por resolver. Aunque nada garantiza que, en la vorágine de la acción, se solucionen.

Por otro lado, los textos (con pretensiones de “específicos”), que circulan dentro de la formación y sobre todo de las capacitaciones escolares docentes, no tienen la intención de que los profesores comprendamos las relaciones de poder que se gestan al calor de las instituciones que nos involucran; la historización de las formaciones ideológicas; las formas de normalización y disciplinamiento; las maneras de perpetuación hegemónica de ciertos discursos, como por ejemplo el discurso médico, tan a fin a nuestra disciplina. Precisamente, porque su lógica específica de aplicación pone su acento en la prescripción, y no en la reflexión y el análisis crítico, que en general presenta un problema político.

Volviendo a las comparaciones, resultaría imposible relevar los programas generales que conforman las bibliografías de las asignaturas del plan de estudios del profesorado universitario, como así también todas las áreas temáticas de los grupos que a través del “Programa de Incentivos a la Investigación” correspondientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (de quien depende el profesorado y la licenciatura) que se produjeron en los últimos años. Lo cierto es que las tesis de posgrado en la Maestría en Educación Corporal, Maestría en Deporte, y las Especializaciones en Fisiología del Ejercicio, se consolidaron en el marco del respaldo institucional académico de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, se producen y produjeron una importante cantidad de textos en formato de libros, artículos, comunicaciones, etc., brindando un importante caudal de información para ser consultados y debatidos, a

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

través de formatos digitales y en papel.²⁵

A pesar de estas producciones los textos de producción académica, son casi inaccesibles por parte de los profesores del patio. Posiblemente no se deba solo a un problema de gestión política, sino más bien a intereses de índole laboral, más que profesional.

Por otra parte, si analizamos las asignaturas del profesorado universitario con un perfil más teórico-práctico como: las Teoría de la Educación Física se observará que, la gran mayoría de los textos pertenecen a autores que están por fuera de la Educación Física, y que corresponden al campo de la Sociología, Filosofía, Antropología, y otros campos del conocimiento de las Ciencias Humanas. Para comprender problemáticas del cuerpo, el conocimiento, el sujeto, la práctica, lo el debate entre la Educación Física y/o Corporal, las fuentes consultadas echan mano a reconocidos sociólogos; antropólogos, filósofos, en fin, pensadores y autores como: Berger P. y Luckman T; Berman M, Elías N; Giddens A; Hughes J. y Sharrock, W., Bourdieu P y Foucault M, por nombrar solo algunos. Sin dudas, que el recorrido por estas lecturas y sus potenciales debates, configuran una matriz cultural en la formación intelectual de los futuros docentes. De hecho, uno de los objetivos primordiales que la una de la asignatura analizada propone: “consolidar y profundizar la actitud crítica frente a los criterios de verdad ortodoxos, que se presentan instalados

²⁵Solo a modo de ejemplo quisiera destacar dos formatos de producciones académicos: la revista EF&C Educación Física y Ciencia, UNLP, FHCE, Dto. de EF, La Plata, Arg. Publicó desde el año 1995 hasta la fecha, once números, con más de setenta artículos que recorren temas y contenidos con enfoques muy diferentes, aunque todos, atraviesan de una forma u otra a la Educación Física. Por otro lado, los proyectos de investigación acreditados en la UNLP suman un total de treinta. Como en el caso de la revista hace quince años que se vienen desarrollando de manera constante. Los Congresos, Jornadas y Encuentros organizados por el Dto de Educación Física de la UNLP desde el año 1993, también son una fuente de consulta y revisión muy importante. Ahora ¿cuántos de estas producciones pueden conocerse en los ámbitos de formación docente? Sería de esperar que como lo plantea la dirección de Educación Física provincial se logre a partir del Plan Educativo 2008-2011 “Acordar y promover la articulación pedagógica con las Instituciones encargadas de la formación docente (Universidades-ISFD); participar e intervenir junto con el MECT de la Nación en la elaboración de un Proyecto Educativo Nacional para la Educación Física.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

como incuestionables...”²⁶

En otro sentido, los programas correspondientes a los diseños; páginas webs; materiales de consulta, etc., para los concursos de cargos jerárquicos dentro de lo que el Estatuto del Docente designa como “carrera docente”, se puede apreciar, claramente, que los temas que tratan, son “específicos” de la disciplina, es decir, en la lógica de la intervención que planteaba anteriormente.²⁷ A pesar de estas diferencias, no son completamente incompatibles las perspectivas teóricas. De hecho el análisis teórico y epistemológico, a través de pensadores por fuera de la disciplina, no implica necesariamente un cambio en la práctica pedagógica de los profesores del barro, aunque si sea compatible con el modo de pensar universitario.

La Educación Física surge de un mismo mandato fundante, y es por ello que su “formación” en el sentido de Raymond Williams siempre tiende a hacer prevalecer la razón por la cual surgió a fines del siglo XIX.²⁸ Tal como dije anteriormente, y sin ánimo de ser esencialista, ese origen, implicará necesariamente una retórica común, más allá de los enfoques epistemológicos y las épocas históricas. Precisamente, porque hasta la ahora, la escuela, sigue siendo el campo laboral más importante de los profesores de Educación Física (Furlán, 2005).²⁹

²⁶ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 4. Año 2010. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física .

²⁷ Algunos de los textos que aparecen son: Famose J. (1992). Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). Sánchez Bañuelos F. (1986) Gómez, J. (2002). Le Boulch, J. (1991).

²⁸ Raymond Williams (1981, 53 ss) al referirse a “formaciones” da el punta pie inicial para un análisis que retome lo institucional y se oriente hacia las “formas de organización y autoorganización que parecen mucho más cercanas a la producción cultural”. Dentro de las formaciones aparecen corrientes diferentes, pero con ciertas continuidades y rupturas, que sin embargo aparecen por dentro de estas formaciones, ubicándose en un contexto socio histórico en las que deben considerarse las variaciones individuales, las que pueden aparecer como “colectivos”, y se manifiestan como tensiones, diferencias internas, tensiones, divergencias, rupturas e intentos de nuevas formaciones.

²⁹ Furlán, A. (2005) sostiene: “La creación de la materia dio origen a la creación de la profesión, al igual que cualquier otra profesión a la cual se accede a través de un proceso formativo institucional. Los integrantes de los centros formadores comenzaron a producir un conjunto de discursos que comprendían la elaboración de marcos teóricos, propuestas metodológicas e indicaciones para la práctica. La existencia de este caudal discursivo dio lugar a una auto tematización, de modo tal que comenzaron a desarrollarse

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En este sentido, considero que el concepto de técnica en la modernidad, es el que le otorga esa formación o matriz fundante a la Educación Física. Al ser tributaria de ese período histórico, económico, político, que le permitió y aún le permite un marco de presentación como disciplina del cuerpo.

El campo cultural de la Educación Física hace referencia a los ámbitos donde los agentes definen los intereses que están en juego, los espacios en disputas, en definitiva, el tipo de educación para el cuerpo legítimo. Entender a la Educación Física como una técnica o ejecución de técnicas (como los instrumentistas de una obra polifónica), me permite comprender que, cuando se constituye como asignatura escolar y aparece el discurso pedagógico, se estrecha la relación entre una Educación Física que ejecuta, al compás de diferentes direcciones que ordenan otras disciplinas mejor posicionadas, sobre todo en el orden de la ciencia. Sin embargo, con el tiempo, la propia especificidad de la práctica, sobre todo la intencionalidad pedagógica le otorga particularidades propias que aún se mantienen.

En la bibliografía que se usa para la escuela, son los autores de la práctica escolar (o al menos así lo consideran quienes proponen la bibliografía) quienes tienen un lugar destacado, mientras que, las producciones universitarias (supuesto espacio donde ciencia y conocimiento surgirían por efecto) no resultan tener el lugar de difusión que podría esperarse.

Más allá de los debates en curso, pareciera que, la escritura, se constituye como una práctica legítima, para dar cuenta de objetos de estudio en los procesos académicos de grado y posgrado: tesis, monografías, artículos, ensayos, y otras formas de presentación. En este plano, la estructura narrativa, la coherencia interna, las ideas que se sostienen, a partir de la solidez teórica y empírica del texto, determinará, entre otros

consideraciones acerca de cuál era el significado y las responsabilidades fundamentales de ya no una materia escolar, sino una disciplina académica llamada en general 'educación física'. El olvido del nexo entre la materia escolar y la profesión, en general acarrea una visión hipertrofiada del campo".

criterios, la importancia del artículo. Siempre dentro de una lógica mucho más vinculada al principio gramatical o literario. Si bien esto no implica que la docencia quede al margen, las dinámicas específicas del tránsito académico, suponen un modo de apropiación de un campo cultural sumamente especializado. Esta distancia marca un brecha entre la producción de conocimientos entre un campo y el otro. ¿Qué posibilidades de acercamiento se pueden vislumbrar? Existe entre el Profesorado Universitario y la Dirección Gral. De Cultura y Educación un acuerdo institucional para que los practicantes (alumnos de grado avanzados) puedan realizar sus prácticas en las diferentes modalidades que ofrece la escuela (nexo que se posibilita gracias a los profesores a cargo de los cursos). Sobre esta base de acuerdos, se podría pensar en estrategias de gestión que permitan que los docentes de las escuelas puedan acceder sistemáticamente a los cursos de capacitación que la universidad ofrece, como así también que los organismos de capacitación provincial puedan generar cursos, tanto para los docentes como para los alumnos practicantes universitarios.

5. La Educación Física como *praxis*

Posiblemente, lejos de generar soluciones mágicas a los planteos formulados aquí, lo interesante sea permitir nuevas interpelaciones. En la Educación Física actual es necesario elaborar modelos comprensivos que permitan dar cuenta del carácter permeable que los saberes académicos tienen con respecto a las prácticas de intervención cotidianas en las escuelas.

Asimismo, tanto en las instituciones escolares, como en otros espacios sociales, son muy variadas las formas de legitimidad que la Educación Física genera. Me refiero concretamente a las clases, como una práctica específica que los profesores dan a lo largo y ancho de nuestra provincia e incluso en el país: comarcas, pueblos, zonas, regiones, provincias, ciudades y megaciudades. Aquí aparecen aspectos que muchas veces se

ubican en tensión con los mandatos fundantes de la formación disciplinar. Entonces, ¿cómo conocer esas realidades y esas soluciones a problemas tan diversos? Internet, a través de páginas webs o redes sociales, podría ser una solución, aunque también es cierto, no todo el mundo puede acceder a ella tan fácilmente.

Considero que la comunicación de los relatos de los docentes que trabajan en diferentes lugares, deberían ser una tarea posible para aquellos que quieran decir y contar, aunque para ello se deba reformular las especificidades que conforman los planes de estudio de las diferentes instituciones de formación, incorporando la práctica de la escritura y la comunicación. De hecho, cientos de profesores de escuelas rurales y urbanas, resuelven diariamente conflictos de intervención pedagógica de manera eficaz y creativa. Pero no accedemos a esa fuente de información, precisamente porque el relato de la experiencia o la palabra escrita, nunca formó parte importante de la práctica cotidiana de la Educación Física.

En este sentido ya no solo sería la posición de los intelectuales o los académicos, como los portadores del saber experto, sino que las propias dinámicas locales escolares se conforman como realidades complejas en sí mismas, es decir, con lógicas culturales específicas. Conocer y contrastar estas experiencias sobre temas afines, podrían acercar la posibilidad de diálogo de estos sub-espacios.

Todo esto daría cuenta de lo complejo, aunque sumamente interesante que resultaría establecer líneas de análisis que hablen de los detalles, de las particularidades, para reflejar los puntos de encuentros nacionales como internacionales. Es decir que, el desafío de generar lazos entre diferentes sectores que dialogan por comprender la dinámica social, cultural, histórica y política de la Educación Física (Universidad; Institutos Terciarios; Grupos de estudios; etc.) debe ser comprendida en un marco de redes locales y supra-locales. Aunque también es cierto que la permeabilidad de la trama cultural en la que se producen circulan y consumen los sentidos que la Educación Física permite construir, se

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

encuentran muchas veces invisibilizados por el afán del pensamiento dogmático. Por otro lado, está claro que la idea de pensar la Educación Física como un relato general ya no es posible, quizá, sea ese efecto residual (Williams, 1983) de la impronta moderna. Más allá de las ciencias empírico-analíticas; el discurso médico-fisiológico y la psicología experimental, la Educación Física actual necesita interpelarse e interpelar a la escuela y la universidad.

Nuestras sociedades, la educación en general y la escuela en particular, esta atravesando una crisis de sentido importante. Posiblemente sea hora de pensar en pos de una Educación Física escolar diferente, en el sentido de una *praxis*, es decir como transformación política en y desde el barro, que comprenda y accione en contra de la perpetuación ideológica de las clases dominantes que la consolidaron, de lo contrario, quedará fagocitada por su mismo campo de acción. La universidad por su parte, debe comprometerse con el debate y la acción. Exigiendo al estado que cumpla con sus responsabilidades básicas. Además, debe autoerigirse en tanto institución autárquica por brindar a todas sus carreras de formación, la misma oportunidad de excelencia que se pretende para el resto de las disciplinas. En este sentido la estructura de co-gobierno académico nos insta a la responsabilidad y el compromiso de todos.

La militancia, en el sentido que cada quien le quiera dar, es el camino posible para pensar y accionar las bases sólidas hacia una sociedad más justa. ¿Tendrá algo que ver la Educación Física en esto?

Bibliografía

AISENSTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las Huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo libros.

BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

BRACHT, V. y CRISORIO, R. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CACHORRO, G. (2008). "Ideas para pensar la Educación Física". *Revista educación física y deporte*, 27(2), 65-75.

CACHORRO, G.; SCARNATTO, M.; CÉSARO R.; DÍAZ LARRAÑAGA y VILLAGRAN J. (2009). *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CÉSARO, R. (2008). "Teorizar la práctica y practicar la teoría". *I Encuentro de Metodología de las Ciencias Sociales*. La Plata: Centro de Investigaciones en Metodología de las Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

FAMOSE, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.

FEINMANN, J. P. (2008). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires: Planeta.

FURLÁN, A. (2005). "Habeas Corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema Cuerpo y Cultura desde una preocupación por la educación". *Jornadas de Cuerpo y Cultura*. Buenos Aires: Coordinación de Deportes, Universidad de Buenos Aires.

GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

GIRALDES, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.

GÓMEZ, J. (2002). *La educación física en el patio*. Buenos Aires: Stadium.

JAEGER, W. (1983). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Buenos Aires: Paidós.

MOSSTON, M. y ASHWORT, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. Original: 1986

NASIF, R. (2009). *Vigencia de la teoría marxista del conocimiento*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ROCHA BIDEGAIN, L. (2009). "Psicomotricidad y Educación Física". En: CRISORIO, R. y GILES, M. (dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. La

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Plata: Al Margen.

RON, O. (2003). "Constitución del campo de la Educación Física en Argentina". En: BRACHT, V. y CRISORIO, R. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

SARAVÍ, J. (2009). "De la Psico a la Sociomotricidad. Un análisis de la Praxiología Motriz desde la Educación Física". En: CRISORIO, R. y GILES, M. (dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.

SIBILIA, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SVAMPA, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WILLIAMS, R. (1981). *Cultura: Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

ZYSMAN, A y PAULOZZO, M. (coord.) (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2º Año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina

Carlos Carballo¹

1. ¿Cultura Física o Educación Física?

Quisiéramos comenzar este texto con dos breves aclaraciones previas, tanto para los posibles lectores mexicanos como argentinos. En primer lugar, resulta forzado hablar de *Cultura Física* en el ámbito de la Argentina: por un lado, el término fue abandonado prematuramente en el ámbito de la administración pública;² por otro, tuvo escasa incidencia en los debates académicos en los años sesenta y setenta.³ Entre los años ochenta y noventa, la expresión *Cultura Corporal del Movimiento*, acuñada por el colectivo de autores brasileño, supo reconocer algunos adeptos en los círculos ligados a la formación superior, pero nunca se transformó en una fórmula de uso generalizado que permitiera reconocer/identificar el conjunto de prácticas que de manera más o menos explícita llamamos Educación Física.⁴

En segundo lugar, lo que efectivamente trataremos de describir es un conjunto de tensiones, de diversa índole y desigual jerarquía pero contextualizadas históricamente, que identifican/construyen a la Educación Física como campo, es decir como un espacio delimitado por las luchas entre las diversas

¹Es Profesor en Educación Física (FHCE-UNLP, Argentina, 1984) y Magíster en Investigación Educativa (PIIE-UAHC, Chile, 2002). Se desempeña como Profesor Titular Ordinario de la asignatura de grado *Teoría de la Educación Física 2*, para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FHCE-UNLP), y como Profesor del *Seminario de Tesis* para la Maestría en Educación Corporal y para la Maestría en Deporte (FHCE-UNLP). Dirige proyectos de investigación desde 2001 y, en el área de la extensión, el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores - PEPAM (FHCE-UNLP) desde 2007. Es autor de *Proponer y Negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física* (Al Margen, 2003) y de capítulos de libros y artículos de revistas en Argentina, Brasil y México, como así también de numerosas conferencias y ponencias en congresos de la especialidad en Argentina, Uruguay, Brasil, España y Japón. Correo-e: carballo@netverk.com.ar

² Existieron algunas reparticiones oficiales dedicadas al impulso de las actividades físicas, como la Dirección de Cultura Física de la Provincia de Buenos Aires (entre 1936 y 1940), primer organismo estatal destinado a ese fin. Pero la denominación Educación Física terminó rápidamente por imponerse.

³ Es el caso de la obra del español José María Cagigal, y en especial su libro *Cultura Intelectual y Cultura Física* (Kapelusz, Buenos Aires, 1979).

⁴ Nos referimos al texto del Coletivo de Autores *Metodologia do ensino de educação física*. (Cortez, São Paulo, 1992), particularmente a la posición asumida por Valter Bracht.

posiciones y que se constituye en tal medida a esas disputas materiales y simbólicas.⁵

2. Las tensiones de lo institucional, lo laboral y la formación docente

2.1. La Educación Física escolar y la Educación Física fuera de la escuela

La educación argentina conoce un punto de inflexión, que es la sanción de la ley 1420, un par de décadas antes de finalizar el siglo XIX. Esta ley impulsó en forma decisiva el desarrollo de una educación pública, laica, gratuita y obligatoria que logró en poco más de cincuenta años alcanzar niveles de cobertura formidables para su época en el continente. La necesidad por integrar el conjunto del territorio al estado nacional emergente y la urgencia de incorporar la enorme masa de inmigrantes a la sociedad civil, aceleraron la formación de un discurso pedagógico unificado tendiente a construir una identidad nacional.⁶

El sistema educativo surgido al impulso de aquella normativa suele ser caracterizado por dos adjetivos recurrentes: “normalista” e “higienista”. El primer calificativo remite al carácter normalizador del sistema, tendiente a construir lo que podríamos llamar ciudadanos estándar, apegados a idénticos valores, reflejados en los mismos próceres, unificados en un único relato épico; el segundo, destaca el carácter “sanitario” del sistema escolar, primer eslabón

⁵ Esta idea de campo reconoce como fuente a Pierre Bourdieu, para quien el campo es un espacio social de acciones, de influencias y sobre todo de luchas (materiales y simbólicas). Las relaciones sociales dentro del campo se establecen a través de la posesión o producción de una forma específica de capital. Los campos gozan de una autonomía relativa y de la interacción de los campos depende la estructura social. Recomendamos la lectura de la obra de Pierre Bourdieu, especialmente *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (Anagrama, Barcelona, 1997) y *El sentido práctico* (Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007).

⁶ No obstante, compartimos las numerosas voces que opinan que esa construcción fue forzada y represiva, dada la preeminencia de la matriz cultural europea por sobre las de las culturas preexistentes. Para esto puede consultarse a Adriana Puiggrós en su conferencia “Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto”, que se encuentran en las *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1993).

social a gran escala de la prevención contra las grandes epidemias propias del inicio del siglo XX.⁷

No resulta extraño que la Educación Física escolar haya seguido esos lineamientos, aunque la cobertura de ese “servicio educativo” haya sido realmente amplia después de los años sesenta.⁸ Esa Educación Física, que dedicó sus esfuerzos a la “formación del carácter”, estuvo fuertemente signada por los ejercicios de orden y la mensura de la estatura, del peso y de las capacidades físicas, lo cual le confirió un carácter que muchos críticos no dudan en calificar de “militarista”. No obstante, aún consideradas esas reservas respecto de su contenido podemos advertir más allá de su sesgo, cierta tendencia inclusiva, dado que en medio de las grandes desigualdades que caracterizan al país, esa práctica tendía a ser relativamente uniforme. Queremos decir que, pese a ese rasgo uniformante, persistía la lógica de la igualdad (aunque el modelo al que se debía imitar para ser “iguales” fuese impuesto por parámetros propios de las clases dominantes). Civilizar era copiar ese modelo y el modelo era único para todos.

Después de los años sesenta y setenta –con las interrupciones que las últimas dictaduras impusieron–,⁹ el discurso pedagógico crítico comenzó a girar hacia la cuestión de la inclusión y de la integración, cuestionando el carácter reproductivo de las prácticas uniformantes.¹⁰ Paralelamente, se producía la introducción del deporte en la Educación Física escolar, que se sostenía en una

⁷ Tal como lo presenta Adriana Puiggrós, el normalismo surge de la experiencia de la Escuela Normal de Paraná, un verdadero experimento sarmientino, baluarte en la cruzada de “la civilización contra la barbarie”. El normalismo, heredero de las tendencias cientificistas del positivismo pedagógico, pone el énfasis en el orden escolar, la evaluación y la disciplina y reconoce en Víctor Mercante y Alfredo Calcagno a algunos de sus principales referentes. El higienismo, para Puiggrós, es una influencia ejercida desde el discurso médico sobre el normalismo y cuenta a José María Ramos Mejía como principal exponente. Recomendamos la lectura del volumen de la mencionada autora *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente* (Galerna, Buenos Aires, 2003).

⁸ Un parámetro para esto es tomar en cuenta la dotación de docentes con formación específica expresada en horas de clase para todos los cursos del sistema escolar.

⁹ Los procesos institucionales se interrumpieron en tres ocasiones desde los años sesenta: entre 1962 y 1963, entre 1966 y 1973 y entre 1976 y 1983.

¹⁰ Del amplio arco correspondiente al pensamiento crítico en educación, elegimos a Paulo Freire como su máximo representante en Latinoamérica. *La educación como práctica de la libertad* (Tierra Nueva, Montevideo, 1969), *Pedagogía del oprimido* (Tierra Nueva, Montevideo, 1970) o *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en colaboración con Antonio Faúndez (Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986) son algunos de los textos que caracterizan su perspectiva.

lógica y en una tradición inversas: la selectividad. Fue por esos años que la presencia de profesores de Educación Física empezó a ser creciente en los clubes, como ámbito “natural” del deporte federado y, más adelante, en gimnasios.

Y es en este punto donde se produce una fuerte tensión. En investigaciones previas,¹¹ uno de los efectos que pudimos constatar fue que el deporte cooptó las prácticas escolares: en muchos casos, la clase de Educación Física se transformó en un espacio de práctica deportiva destinada a la selección de los equipos de la institución para las competencias organizadas por el estado nacional –como los torneos “Evita” y “Hombre Nuevo” en los años setenta-, por los estados provinciales - los “Torneos Juveniles Bonaerenses” de los noventa- e, inclusive, por asociaciones deportivas escolares promovidas por los propios establecimientos.¹² Esa Educación Física normalizadora-disciplinante pero en cierto modo igualitaria, continuó siendo normalizadora-disciplinante, pero selectiva. Quizás esto explique, al menos en parte, las razones por las cuales muchos jóvenes prefieran entrenar sistemáticamente en un club o “consumir” deporte fuera del espacio escolar (rentar canchas de fútbol, por ejemplo) a la Educación Física escolar, que no estimula suficientemente a quienes tienen intereses y aptitudes deportivas y que no contiene adecuadamente a aquéllos que no disponen de ese gusto o condición. Algo similar sucedió con los gimnasios: principalmente las jóvenes concurren a ellos, probablemente inducidos por mensajes relacionados con el canon de belleza dominante, antes que identificando a esos espacios como oportunidades de educación.

Pero también podemos reconocer tendencias en sentido opuesto –aunque no eficazmente compensadoras- a la que hemos presentado: si, por un lado, denunciamos una subordinación de la Educación Física escolar a las exigencias

¹¹ Nos referimos a los proyectos: “Educación Física: Identidad y Crisis”, dirigido por Ana Candreva (1994-1996) y “Reforma Educativa y Contenidos Básicos Comunes en Educación Física: el significado que los docentes del área les otorgan y su impacto en las prácticas” dirigido por Carlos Carballo (2001-2002). Ambos proyectos correspondieron al Programa Nacional de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación.

¹² Además, en los proyectos mencionados en la nota anterior, nos hemos encontrado como otro efecto, que el resto de los contenidos de la Educación Física se transformaron en subsidiarios del deporte como contenido central y dominante: la gimnasia es preparación física para el deporte y el juego es una introducción simplificada a la práctica deportiva (iniciación deportiva, deporte reducido, mini-deporte, juegos deportivos, etc.).

del deporte competitivo, por otro, advertimos algún grado de *pedagogización* del deporte de competencia en el ámbito de los clubes. Sostenemos esto al observar la proliferación de las llamadas “escuelas deportivas” (escuelas fútbol, de tenis, de básquetbol, de rugby, etc.) surgidas en clubes y también en escuelas y en otros espacios dependientes de las administraciones municipales o provinciales. Las escuelas deportivas –en muchos casos creadas y conducidas por profesores de Educación Física– suelen ser opciones de acercamiento a un tipo de práctica deportiva que intenta adaptarse a las características de los niños, evitando forzar la imposición prematura de exigencias propias de los adultos y postergando la competencia institucionalizada. Lejos de toda inocencia, también sabemos que bajo esta denominación se agazapan propuestas en las cuales un discurso “humanístico” encubre y legitima prácticas tradicionales: el viejo lobo vestido con piel de cordero.¹³

Como sea, esta tensión entre la Educación Física escolar y la que se desarrolla fuera de la escuela, queda caracterizada por una interpenetración que no siempre es expresión de integración, de diálogo y de crecimiento recíproco, sino que genera confusiones, principalmente en torno a las funciones de la Educación Física escolar. Esta realidad se agudiza en una coyuntura en el cual la propia institución escolar sufre descrédito como consecuencia de otros problemas que analizaremos a continuación.

2.2. La Educación Física escolar, la Educación Física profesional y la Educación Física académica

También podemos describir una tensión que excede la dimensión institucional para ligarse a los problemas de las condiciones materiales y simbólicas del desempeño laboral. Nos referimos una vez más a la Educación Física escolar –pero esta vez entendida como “empleo docente”–, a la Educación Física profesional –concentrada en torno al deporte de competencia, las prácticas de

¹³ Al hablar de “humanístico” hacemos mención a un tipo de discurso de corte esencialista, enarbolado sobre la base de valores universales y que, en la práctica, funciona como una suerte de manual de las buenas intenciones. En el caso que nos ocupa –el deporte infantil– se trata con frecuencia de posiciones ambiguas frente a la competencia.

prevención y promoción de la salud y la belleza- y a la Educación Física académica -la del circuito de quienes enseñan e investigan en universidades y centros de formación-.

Como lo adelantáramos, el sistema escolar argentino ha sufrido un visible deterioro, sobre todo desde la última dictadura. Las crisis económicas y sociales transformaron a la escuela en un lugar de contención social, a condición, muchas veces, de desplazar su función básicamente pedagógica: las urgencias corrieron el eje del aula al comedor escolar. La suerte de los docentes acompañó a la del conjunto de la sociedad: en este marco no resulta extraño que el magisterio y el profesorado se hayan inclinado más por identificarse y definirse como “trabajadores de la educación”, carácter que los adscribe más como sujetos de derechos -que por cierto lo son- que como sujetos de transformación -que es lo que el sistema parece reclamarles-. Algunos califican de desprofesionalización docente a este proceso: la ingente pelea por mantener el salario y las condiciones de trabajo indispensables, en un entorno social cada vez más hostil en el cual la escuela se ha desprestigiado, alejaron a un sector importante de los docentes tanto de procesos de actualización que no fuesen los puramente formales ofrecidos por el sistema, como del entusiasmo por emprender experiencias innovadoras.¹⁴ En particular, el profesor de Educación Física desarrolla su tarea en un marco de pobre reconocimiento y escasa proyección hacia responsabilidades y compromisos mayores, con incierta cobertura legal, sin materiales ni infraestructura básica y con débil inserción institucional pues sus “horas” se reparten en varios establecimientos y sin contacto con los docentes de otras asignaturas.¹⁵

La Educación Física profesional se desenvuelve en el sector privado o en el de las asociaciones civiles no gubernamentales con mayor comodidad: el éxito puesto como horizonte parece orientar las diferentes prácticas. Por una parte,

¹⁴ El libro de María Cristina Davini *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Paidós, Buenos Aires, 1995) ofrece un estudio más pormenorizado para este tema.

¹⁵ Lo habitual en el nivel medio o secundario de enseñanza, es que las clases de Educación Física se dicten en “contraturno”, es decir en horario extraescolar y en espacios alejados del edificio escolar. Por esta razón, sin compartir el tiempo y el espacio, es frecuente que los profesores de Educación Física tengan escaso contacto con los de otras materias escolares.

las del deporte federado, es decir de competencia –tanto el amateur como especialmente el profesional-, rigurosamente legitimado por los resultados obtenidos; por otra, las de la gimnasia (aeróbica, musculación, etc.), justificadas en la quimera de un ideal de belleza tan inalcanzable como efímero. Pero también podemos agrupar dentro de este sector a aquellos profesionales de la Educación Física que desarrollan su actividad en centros de salud (rehabilitación, reeducación, etc.) y en emprendimientos recreativos (turismo y tiempo libre): todos tienen en común una formación fuertemente técnica; si a esto se le suma que el carácter de la práctica está determinado por las demandas del mercado, el riesgo de que aquéllas se tornen acrílicas es elevado.

Mientras tanto, la Educación Física académica, particularmente la universitaria, ha sufrido otro proceso bien distinto. Si bien la problemática salarial no es demasiado diferente a la de la Educación Física escolar, las condiciones de trabajo sí se transformaron en los últimos treinta años: hubo un crecimiento importante de las agencias dedicadas a la investigación; se comenzó a contar con sistemas de acreditación para este tipo de trabajo; se multiplicaron los congresos, las publicaciones y las ofertas de posgrados. Logró afianzarse, en definitiva, el concepto de carrera académica: se ampliaron las mayores dedicaciones –*full time* y *part time* (es decir, la posibilidad de destinar mayor tiempo a la actividad académica)-, aparecieron nuevas posibilidades de becas de formación, se fortalecieron los mecanismos de categorización según méritos; todo lo cual redundó en prestigio y, en menor medida, en mejores remuneraciones. No obstante ese crecimiento, es preciso reconocer la existencia de dos elementos críticos para esta Educación Física: el primero tiene que ver con la creciente competitividad al interior de este subcampo, que se ha transformado en hipercredencialista y en el cual, muchas veces, las exigencias administrativas (planillas, informes, evaluaciones) superan a las académicas; el segundo es el riesgo de que este subcampo –que ha experimentado un interesante giro hacia las Ciencias Sociales- se despegue excesivamente de la Educación Física escolar y profesional, abordando temas

de escaso interés para el colectivo de profesores y se repliegue endogámicamente sobre sí mismo.¹⁶

Esta tensión anuncia subcampos y peligro de disgregación. Podríamos preguntarnos: ¿se trata de una misma profesión –aún si responden a idéntica formación de grado- cuando las exigencias laborales de tan diferentes entornos conduce a prácticas tan disímiles entre sí? A su vez, esta tensión nos conduce a reconocer los problemas de la formación docente, eslabón en común que analizaremos en el siguiente apartado.

2.3. *Los Institutos de Formación Superior y las Universidades*

La formación superior de profesores de Educación Física –en el marco de la sociedad civil- comienza con los denominados Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) en la primera década del siglo XX.¹⁷ Dichos institutos recorrieron un camino signado por la necesidad y la preocupación por formar cuadros de docentes especializados para cubrir los requerimientos del sistema escolar. Entendemos que este proceso, en línea con lo que expresamos en apartados anteriores, comenzó a tomar distancia de sus antecesores militares en base a nuevos principios científicos y pedagógicos: los primeros, cimentados en el conocimiento médico-biológico del hombre; los segundos, organizados en torno a la noción de integralidad de la educación. Este rasgo fue dominante en la Educación Física argentina por más de seis décadas y aún hoy –considerando, inclusive, la propia transformación de esos institutos y de

¹⁶ Se puede consultar el texto de Carlos Carballo “La investigación en Educación Física: Algunas notas sobre el estado de su desarrollo en Argentina”, capítulo que forma parte del volumen de Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (coordinadores) *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física* (Ediciones Al Margen, Colección Textos Básicos, La Plata, 2009) y también del mismo autor “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina: Acerca de los pasos seguidos para la confección de un listado preliminar”, artículo publicado en la revista publicada en la *Revista Ciencia, Deporte y Cultura Física*, Universidad de Colima, vol 6, n° 6, Colima, 2010

¹⁷ Existieron a fines del siglo XIX cursos de Educación Física en el Ejército para nutrir, en principio, la propia formación militar; poco tiempo después, muchos de estos cuadros se integraron a las escuelas normales. Pero es sin dudas la creación del actual Instituto Superior de Educación Física, en la ciudad de Buenos Aires, bajo la dirección del Dr. Enrique Romero Brest en 1906 el hecho más significativo en los comienzos de la formación de profesores.

otros creados a partir de ellos- sigue siendo un modelo de referencia para la disciplina.

Con cierto apresuramiento, solía calificarse a esa formación como excesivamente “técnica” o “práctica”: en el primer caso, por considerársela instrumental, es decir, orientada a resolver problemas a partir de un conjunto de respuestas preestablecidas o “recetas”; en el segundo caso, por estar pensada para el “hacer”, para poner en ejecución un plan de acción sobre el cual el agente no parecía haber reflexionado lo suficiente. Por otra parte, su apego inicial a las gimnasias europeas –especialmente las nórdicas (la gimnasia fundamental danesa de Niels Buhk, entre otras)- y posteriormente a los deportes parecería convalidar ese juicio. No nos parece muy justa esta apreciación, atentos al contexto dominante entonces: es difícil pensar en una Educación Física reflexiva en el marco de una educación general que no lo era. No obstante, podemos señalar que en la tradición de los Institutos, siempre se ha valorado la maestría técnica del docente, no sólo en lo que se refiere a la enseñanza sino en cuanto a la calidad de ejecución del gesto como condición para aquélla.

Por otra parte, el apretado vínculo entre los Institutos de Formación Superior no universitarios y las jurisdicciones en donde se supone se desempeñarán sus egresados, ha conferido a estas instituciones y a su formación un carácter “territorial”: las cuestiones propias de las prácticas cotidianas de la disciplina en un territorio singular están presentes en el *currículum* y son insumos de la formación.

La aparición de la Educación Física como carrera de grado en las universidades públicas es bastante más tardía, ya que los dos primeros casos se remontan a comienzos de la década del cincuenta.¹⁸ En estas carreras, que todavía hoy son minoritarias respecto de los Institutos de Formación Superior no universitarios, el rasgo característico al cual se las asocia es su dimensión “humanística” y su estrecho vínculo con las Ciencias de la Educación (por hallarse algunas de ellas insertas en Facultades de Humanidades, Ciencias Sociales y Humanas o

¹⁸ Las primeras carreras universitarias de Educación Física se crean en la Universidad Nacional de Tucumán y en la Universidad Nacional de La Plata, ambas en 1953.

Ciencias de la Educación). También es necesario señalar que en Argentina, la actividad académica (investigación, desarrollo tecnológico, publicaciones científicas, realización de congresos, carreras de posgrado, etc.) está fuertemente concentrada en el sistema universitario nacional público y en la agencia nacional y agencias provinciales destinadas a ese fin –por otra parte, asociadas a las universidades-; aunque a decir verdad, la Educación Física como disciplina o área de conocimiento no se ha incorporado de manera decisiva a esta situación sino en los últimos veinte años. Pero si existe un rasgo realmente distintivo en estas carreras es que el hecho de pertenecer a Universidades Nacionales las ubica política y jurisdiccionalmente en una situación diferente de las carreras no universitarias. Políticamente, pues gozan de la autonomía del sistema universitario y participan de una dinámica de funcionamiento profundamente politizada, propia de la tradición de la Universidad pública desde la Reforma Universitaria de 1918.¹⁹ Jurisdiccionalmente, porque a diferencia de los institutos terciarios no universitarios dependientes de las jurisdicciones provinciales –con sus singulares necesidades a la hora de orientar su *currículum* de cara a las necesidades de la propia jurisdicción-, las carreras universitarias tienen como interlocutor directo las oficinas del Ministerio de Educación de la Nación.²⁰

Otro carácter específico de los estudios universitarios lo aportan las condiciones objetivas para el desarrollo de la interdisciplina: la Universidad ofrece innumerables posibilidades de interacción entre diferentes áreas de conocimiento que enriquecen los proyectos de investigación, las publicaciones,

¹⁹ La Reforma Universitaria de 1918 fue un movimiento iniciado por los estudiantes en Córdoba y propagado rápidamente, primero a Buenos Aires y La Plata, luego a todo el país e incluso a algunos países de América Latina. Entre los postulados de la Reforma que han dado identidad a la universidad pública en Argentina pueden contarse la *autonomía* respecto de los gobiernos nacionales de turno, el *cogobierno* entre los diferentes claustros que la componen, la *extensión universitaria* como forma de construcción de saber de cara a las necesidades sociales y la *periodicidad de las cátedras* a través de concursos públicos de oposición y antecedentes.

²⁰ En Argentina, durante bastante tiempo convivieron en un mismo territorio las jurisdicciones nacional y provincial. Durante la última dictadura, las escuelas primarias (públicas y privadas) pasaron en su totalidad al ámbito de las jurisdicciones provinciales. Con la reforma educativa de 1993 también pasaron a ese ámbito las escuelas secundarias (públicas y privadas) y los institutos de formación terciaria no universitaria (públicos y privados), quedando sólo en la esfera del Ministerio de Educación de la Nación el sistema universitario (público y privado).

etc., a diferencia del tradicionalmente escolarizado y aislado espacio de los Institutos.

La tensión entre la formación universitaria puede entonces expresarse como multidimensional: es política, por el carácter autónomo de las Universidades Nacionales; es académica, por ser las universidades las que acceden a sistemas de categorización y acreditación de investigadores y carreras de posgrado en el contexto de una trama interdisciplinaria; es jurisdiccional, pues las provincias y la Ciudad de Buenos Aires enderezan la formación de sus cuadros a sus propias realidades mientras que las universidades forman un sistema que podríamos llamar transversal o transjurisdiccional.²¹

En este cuadro de situación, el gran desafío parece estar puesto en el desarrollo de una formación superior crítica que, en base a unos sólidos y rigurosos lineamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos y sumada a la asunción de la dimensión política que toda formación de cuadros entraña, evite o mitigue los efectos de un tipo de educación tecnicista, acrítica, descontextualizada y deshistorizada, cuya consecuencia es la reproducción social.

3. Las tensiones de lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico

3.1. La Educación Físico-Deportiva, la Educación Psicomotriz y la Educación Física Pedagógica

Es posible entrever cierta consonancia entre lo señalado en los puntos anteriores con las orientaciones epistemológicas de la disciplina. Nos referimos a modelos o corrientes teóricas que se fueron cristalizando, sobre todo a partir

²¹ La ley universitaria de 1995 previó la posibilidad que institutos no universitarios pudieran adscribirse al sistema universitario y quedar integrados a ese estatus. Hasta el presente, de los numerosos Institutos Superiores de Formación Docente en Educación Física sólo uno optó por esa vía (el ISEF Manuel Belgrano, de San Fernando, adscrito en la actualidad a la Universidad Nacional de Luján), permaneciendo el resto dentro de los sistemas jurisdiccionales de formación superior no universitaria.

de los años sesenta y setenta.²² En este sentido, la Educación Físico-Deportiva y la Educación Psicomotriz aparecen como las posturas más caracterizadas.²³

La Educación Físico-Deportiva puede presentarse como una propuesta en la cual la idea rectora es la salud orgánica y el rendimiento físico como ejes de la práctica, subordinando así al concepto de salud. Esta operación se produce en el marco de lo que ha dado en llamarse “medicalización”: la *salud* asume un carácter disciplinante que desborda el ámbito de la clínica médica tradicional para adoptar claras formas de control social; esta forma discursiva transforma la salud de la población en una metáfora que implica la eliminación de toda fuente de corrupción política, pecado moral o subversión ideológica y en este proceso de disciplinamiento el deporte cumple una función relevante.²⁴ Concomitante con este proceso “político”, se produce un desplazamiento epistemológico: las Ciencias Naturales (particularmente la Fisiología) afirman su preeminencia respecto de los aportes de las Ciencias Sociales (especialmente la Pedagogía). Desarrollada en forma extrema, esta corriente puede promover que se enfatice un sesgo positivista en el rumbo de las investigaciones, tanto en la selección/construcción de objetos cuanto en los métodos empleados y objetivos perseguidos; que se entienda al cuerpo como una entidad puramente orgánica, desprovista de dimensiones culturales y subjetivas; que se tienda a un modelo de enseñanza frecuentemente ligado a la imitación del gesto eficaz, privilegiando los resultados y desvalorizando la reflexión y la construcción; etc.

²² Como toda vez que se establece una clasificación, es necesario enunciar el punto de vista desde el cual se parte. Creemos con Valter Bracht, que la Educación Física es una práctica social que tematiza –o transpone en contenidos- ciertas expresiones de la cultura corporal del movimiento con intención educativa. Entendemos que esta postura tiende a historizar las prácticas a la vez que afirma su carácter pedagógico. Ubicados en esta posición es desde donde reconocemos las orientaciones que presentamos en este apartado. Puede consultarse el texto de Valter Bracht “Epistemología de la Educación Física”. Incluido en las *Actas del Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia* (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1995).

²³ La descripción de estas categorías aparecen en el capítulo “Corrientes actuales” desarrollado por la española Benilde Vázquez Gómez en *La educación física en la educación básica* (Gymnos, Madrid, 1989).

²⁴ Recomendamos para ampliar esta idea revisar el artículo de Miguel Vicente Pedraz “Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud”, publicado en la *Revista Educación Física y Ciencia* nº 2 (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1997).

La Educación Psicomotriz hunde sus raíces en el desarrollo de la Psicomotricidad: una perspectiva más integradora, que surge en rechazo del clásico esquema dualista mente-cuerpo y reconoce, en principio, los numerosos lazos existentes entre lo psíquico y lo orgánico, como dos lecturas posibles de una misma entidad. Nacida como una teoría y una técnica destinada a resolver problemas de salud, la Psicomotricidad no tardó en incidir en las cuestiones educativas; pero la traspolación de criterios de una disciplina de tipo clínica a otra de corte pedagógico implicó algunos desajustes. Aunque dentro del marco de esta disciplina existen numerosas líneas teóricas, podemos reconocer que la Psicomotricidad ha elaborado propuestas que no contemplaron debidamente los problemas de la enseñanza y, de este modo, subordinó los contenidos al desarrollo de nociones que no requieren de la enseñanza.²⁵ No pocas veces, el cuerpo queda reducido a una función instrumental respecto de los procesos psíquicos (intelectuales o afectivos); y en lugar de apartarse del dualismo al cual critica termina por reforzarlo, pues al poner de relieve el carácter instrumental del cuerpo, anula su dimensión simbólica, olvidando que el cuerpo es una representación socialmente construida.

Compartimos con Crisorio la idea de que estas corrientes son expresión de un proceso más profundo, el de la alienación de la Educación Física a la ciencia moderna, particularmente a la Fisiología y a la Psiquiatría (probablemente, las ciencias más “normalizadoras” del positivismo).²⁶ Por otro lado, el respaldo que estas ciencias ofrecieron, ilusionaron a quienes creyeron que la legitimidad de la disciplina se alcanzaba transformando a la Educación Física en el campo de aplicación de los conocimientos producidos en áreas más prestigiosas.

Frente a esta tensión entre una Educación Física ligada fuertemente a las Ciencias Naturales y orientada hacia la salud y el rendimiento de las

²⁵ Así lo expresa Ricardo Crisorio en la entrevista que le realizara Pablo Scharagrodsky en la *Revista Educación Física & Ciencia nº 0*. (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1995).

²⁶ Puede consultarse el capítulo de Ricardo Crisorio “Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad”, como parte del volumen de Valter Bracht y Ricardo Crisorio (coordinadores) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (Ediciones Al Margen, La Plata, 2003).

capacidades condicionales, y otra que extrapola conocimientos vinculados a la Psicología y la Psiquiatría y que hace eje más en el desarrollo y su estimulación que en el aprendizaje y la enseñanza de contenidos, no fueron pocos los que pensaron en una reubicación de la disciplina en torno a su carácter pedagógico. No obstante, los primeros intentos fueron de corte especulativo y prescriptivo: no se fundó un nuevo saber en investigaciones educativas, sino que se intentó trazar un “deber ser” para la disciplina a partir de reflexiones que frecuentemente abrevaron en discursos más propios de la Filosofía. Habrá que esperar hasta entrados los años noventa para observar el surgimiento de investigaciones y propuestas pedagógicas que tematizaran problemas tales como el cuerpo y las prácticas corporales,²⁷ la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo propio de la disciplina, los saberes disciplinares y los contenidos escolares, la relación entre escuela y cultura, la condición de los sujetos de las prácticas de la Educación Física, los entornos institucionales, etc. Y esto se produjo a la par de una renovación de los métodos que debían adecuarse a este desafío de recuperar prácticas con sentido crítico a fin de poder reconocer sus sentidos subjetivos y significados sociales compartidos.

3.2. Autoritarismo, espontaneísmo y democracia

Siempre será objeto de debate si la naturaleza misma de la educación es o no centralmente política, pero lo que resulta evidente es que lo político constituye al menos una de sus dimensiones más salientes. La educación es, entre otras cosas, un hecho político dado que las posiciones frente al saber suponen/imponen relaciones de poder y porque -cualquiera sea la perspectiva ideológica, más transformadora y emancipadora o más conservadora o reproductiva- la formación supone un sujeto a quien se modela (“se sujeta”) como ciudadano: en esta línea, es fácil advertir las conexiones entre Filosofía

²⁷ En el contexto del presente trabajo, preferimos la expresión “prácticas corporales” a la muy extendida de “actividad física” puesto que la primera hace alusión a un conjunto de acciones que guardan una lógica y una regularidad tomando como eje el cuerpo, este último entendido no como organismo sino como representación socialmente construida. Esta idea ya la desarrollamos con Néstor Hernández en el artículo “Acerca del concepto de deporte. Alcance de su(s) significados(s)”, publicado en la *Revista Educación Física y Ciencia año 6* (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2003).

Política y Pedagogía. Quizás la falta de reflexión acerca de su dimensión política sea una de las deudas conceptuales más importantes de la Educación Física argentina y su verdadero talón de Aquiles.

En la tradición pedagógica de la Educación Física, no sólo en Argentina, el autoritarismo ocupa una posición destacada. Entendemos por autoritarismo un discurso y una práctica que conjuga las dimensiones más variadas: en primer lugar, el autoritarismo entraña una dimensión política -concientemente asumida o no- que se expresa en un conjunto de actitudes y situaciones sociales: sometimiento “purificador” de la masa respecto del líder como consecuencia de la interiorización de un mecanismo represivo;²⁸ alienación producida a través de mecanismos ilusoriamente liberadores -desublimación represiva-;²⁹ prejuicios raciales, conservadurismo y complejo de usurpación, prejuicios derivados del pensamiento religioso, presencia de ideologías etnocéntricas, desconfianza en la democracia, actitudes de discriminación sexual.³⁰ El autoritarismo es la condensación de estos prejuicios y tendencias, que si bien se encuentran reprimidas por la estructura del derecho, subyacen comprimidas en infinidad de comportamientos sociales.

En segundo lugar, el autoritarismo reconoce una dimensión pedagógica: basada en una actitud “superpesimista” -es decir, en el supuesto de que el hombre camina hacia su propia destrucción o degeneración-, entiende al error como un destino inexorablemente. De este modo, la educación debe constituirse en un sistema de vigilancia y control, de prevención y represión.³¹ El autoritarismo asume en educación la forma de la opresión, enmascarada muchas veces en posturas de “falsa generosidad” o “falsa caridad” para anestesiar las posibilidades del oprimido de liberarse, lo cual revela un

²⁸ Esta expresión aparece en el texto de Max Horkheimer “Egoísmo y movimiento liberador” parte del volumen *Teoría Crítica* (Ammorortu, Buenos Aires, 1974).

²⁹ Puede leerse a Herbert Marcuse en *Eros y Civilización* (Seix Barral, Barcelona, 1971).

³⁰ Un completo análisis sobre estas descripciones se encuentra en el volumen de Theodor Adorno et al. *La personalidad autoritaria* (Editorial Proyección, Buenos Aires, 1965).

³¹ Lauro de Oliveira Lima desarrolla estas ideas en *Educación para la comunidad* (Humanitas, Buenos Aires, 1984).

complejo que excede las fronteras de lo pedagógico para internarse en el terreno de los vínculos: una relación sado-masoquista.³²

Por último, y retomando el final del párrafo anterior, el autoritarismo implica una dimensión psico-social: un mecanismo de evasión de la libertad que consiste en el abandono de la propia independencia para plegarse a algo o a alguien que representa una fuerza de la cual el dominado cree carecer. En este marco, esta entrega de la propia libertad es vista como “amor” y ese sometimiento como “lealtad”, mientras que el dominador suele verse a sí mismo como “protector”.³³

Puede parecernos excesivo adjudicar estas posiciones fuera de lo político: al maestro, al padre; no obstante, más allá del grado de conciencia y de reflexión, esta actitud de desconfianza en el otro expresada en control no es ajena a la historia de la Educación Física. Se puede expresar en voces de mando directo,³⁴ en formas de violencia material y simbólica (castigos), en falta de opciones para elegir maneras de actuar, en modos de organizar la práctica en torno a modelos “ideales”, en rigidez para aceptar la contingencia, en falta de tolerancia hacia lo que es ambiguo, etc. El resultado es la regulación de los cuerpos, la internalización de una disciplina ilusoriamente autónoma: el paternalismo como estrategia.

Por su parte, en aparente rechazo a este modelo autoritario, han aparecido formas a las que podríamos denominar *laissez faire*, aunque el origen político del término se asocie más al abandono por parte del Estado respecto de los problemas de los particulares que a ciertas doctrinas libertarias. Siguiendo a Oliveira Lima,³⁵ el modelo del “dejar hacer” es superoptimista y se inspira en la convicción de que las fuerzas naturales llevarán al individuo hacia su pleno

³² De toda la obra de Paulo Freire, ningún texto produjo la influencia ni alcanzó la notoriedad del ya mencionado *Pedagogía del oprimido*, publicación en la que pueden encontrarse más profundamente desarrollados estos conceptos.

³³ El conocido título de Erich Fromm *El miedo a la libertad* (Paidós, Buenos Aires, 1987, 22a reimpresión) es una lectura imprescindible para este tópico.

³⁴ La expresión “mando directo” corresponde a Muska Mosston, quien hace un relevamiento y una propuesta de estilos de enseñanza en su libro *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento* (Paidós, Barcelona, 1982).

³⁵ Oliveira Lima, L. (1984).

desarrollo. Si la fórmula rousseouniana fuese cierta (“el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”), entonces intervenir es perturbar y, por lo tanto, educar es no intervenir; todo lo cual nos lleva a un callejón sin salida: ¿cómo educar sin intervenir? Según Puiggrós,³⁶ en Argentina esta postura asumió una modalidad a la que ella llama “espontaneísmo”, una actitud de escasa conducción y programación, de desapego por un *currículum* al cual se lo considera excesivamente prescriptivo: si el autoritarismo produce un borramiento del alumno como sujeto, el espontaneísmo supone la anulación del maestro e, incluso, del contenido. Este tipo de planteo -o, en rigor, de ausencia de todo planteo- se manifiesta con más frecuencia en nuestras clases de Educación Física: la toma de decisiones por parte de alumnos en base a un pobre menú de conocimientos y la transformación del ámbito de la clase de Educación Física en una suerte de prolongación del recreo escolar provoca, paradójicamente, la misma ilusión de libertad y de autonomía que la que alentaba el aparentemente antagónico modelo paternalista.

Esta tensión en el ámbito de la Educación Física pone de manifiesto las dificultades para el desarrollo de modelos educativos democráticos o participativos. El desafío parece ser doble: se trata, por un lado, de democratizar el saber, para lo cual es preciso hacer jugar un saber en las clases (enseñar un contenido y no sólo practicar una habilidad); por otro, poner en marcha prácticas educativas participativas, lo que implica una mayor reflexión sobre las estrategias de enseñanza. Estas consideraciones las ampliaremos en el siguiente apartado.

3.3. Enseñanza por objetivos y enseñanza de contenidos

Basada en principios que derivan del conductismo o del neoconductismo –en términos generales, de la psicología experimental-, la tecnología educativa se reconoce en la preeminencia de los objetivos, es decir en la convicción de que el éxito en la enseñanza y en el aprendizaje se alcanza cuando se precisan los objetivos como conductas finales a ser alcanzadas por los alumnos. Tal como lo

³⁶ Puiggrós, A. (1993).

expresa Gimeno Sacristán, son dos los problemas propios de esta corriente: por un lado, la potenciación de una tendencia psicocéntrica, lo cual se deriva de formular objetivos como conductas de orden psíquico individual a ser alcanzadas por los alumnos en desmedro de los factores ambientales; por otro, la tentación autoritaria, que deviene del intento de trazar objetivos con independencia de la significatividad subjetiva y social que para los alumnos puedan tener.³⁷ En el caso particular de la Educación Física, esta postura entrañó el riesgo de soslayar los contenidos, entendidos como tradiciones culturales que despliegan conceptos, procedimientos y actitudes. Durante mucho tiempo hemos observado que una cantidad apreciable de docentes, obsesionados con el logro de los objetivos propuestos, orientaban sus esfuerzos al entrenamiento de capacidades condicionales sin poner a disposición de sus alumnos los saberes necesarios para que éstos se hicieran cargo de sus propias prácticas corporales. El resultado lo vemos en los jóvenes y adultos que concurren a los parques públicos a realizar ejercicios en forma espontánea: repiten -mal o bien- lo aprendido en la escuela pero sin saber cuáles son los principios inspiradores de esa práctica. Es decir, se llega a este resultado por haber confundido a la enseñanza con la instrucción o el adiestramiento.

Al suponer que el alumno aprende a través de estímulos que producen determinadas respuestas, se confía en que la acumulación de esos estímulos generará la respuesta final acorde al objetivo planteado; por eso, los docentes que, concientemente o no, adhieren a este enfoque, centran su tarea en el diseño de una ejercitación convencidos que la demostración del gesto eficaz - modelo clave-, la imitación y la repetición harán el resto. Este gesto modélico asume una condición analítica o fragmentaria y aislada del contexto, lo cual impide o dificulta generar sentidos y significados respecto de aquello que se pretende que se aprenda.

Los enfoques críticos en el campo de la didáctica comienzan a desarrollarse en Argentina hacia la década del 70, pero habrá que esperar una década más

³⁷ Este análisis puede seguirse en el texto de José Gimeno Sacristán *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (Ediciones Morata, Madrid, 1986)

para que estos mensajes incidan en la Educación Física. Con estos enfoques se produce un retorno del contenido, como forma preelaborada y transmitida de conocimiento, pero sobre todo, una valorización del proceso de producción de dichos saberes.³⁸ Dicho de manera más sencilla, se da el salto cualitativo del conocimiento al saber, de la información al modo en que ésta se produce y se hace significativa. Esa significatividad del contenido no obedece únicamente a factores de orden individual del alumno: depende al mismo tiempo de su validez en tanto saber científico como de su capacidad de identificación con la cultura. Finalmente, debemos decir que sólo en el marco descrito resulta viable un proyecto de enseñanza basado en la reflexión y el descubrimiento y en el carácter dialéctico del conocimiento. Pero para los enfoques críticos no sólo la naturaleza del contenido es importante en tanto saber a enseñar y a aprender: el contenido es el elemento fundante del vínculo entre el maestro y el alumno; por lo tanto, la reflexión acerca de quien enseña y de quien aprende, de sus características y de sus historias, pasan a ser cruciales. En el mismo sentido, el marco político que ofrece la institución en que se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje es de vital importancia pues los discursos y las prácticas propios de la enseñanza guardan una profunda relación con los entornos institucionales y muchas veces, sólo en ese marco encuentran sentido.³⁹

En Educación Física, las tensiones entre lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico nos hablan de las mutuas implicancias de estos campos, es decir que no responden a lógicas separadas; por ejemplo, podríamos afirmar que el problema del método de investigación es concomitante con el problema del método de enseñanza, del mismo modo que la elección de problemas o temas de investigación lo son respecto de los contenidos o temas de enseñanza. Los problemas de la investigación y los problemas de la enseñanza no son los únicos que establecen una tensión que defina el campo de la Educación Física,

³⁸ Nuevamente es José Gimeno Sacristán quien nos introduce en este tema en *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Ediciones Anaya, Madrid, 1986).

³⁹ No obstante, como hemos demostrado en una ponencia anterior, el proceso de incorporación del contenido como tradición cultural en Educación Física es lento. Ver Carlos Carballo "En Educación Física, el saber no ocupa lugar (lamentablemente)", en *X Encuentro Nacional - V Internacional de Investigadores en Educación Física* (ISEF de Montevideo, 2004).

pero sí pueden ser considerados de sustantiva importancia dado que en los ellos podrían encontrarse las explicaciones relativas al desarrollo de la teoría y de las prácticas disciplinares.

4. Las tensiones entre lo convencional o tradicional y las nuevas demandas

4.1. Incluidos y excluidos

El vuelco del debate educativo hacia los problemas de la inclusión de los sectores sociales más desfavorecidos y de la integración de la diversidad y de la diferencia nos lleva a reflexionar sobre tres conceptos claves para entender esta atmósfera que vuelve a aunar lo político con lo pedagógico. Nos referimos a los términos de alteridad, normalidad y vulnerabilidad.

La alteridad (u otredad) implica la construcción de un “otro” cultural por parte de un “nosotros” –generalmente, ubicado en el centro- desde diversas miradas. Se construye a otro desde la diferencia, asignándole un grado de desarrollo diferente (es decir, menor) que el alcanzado por nosotros; desde la diversidad, reconociéndole un modo de organización de determinada complejidad (menor, también); y desde la desigualdad, otorgándole un desigual (menor, nuevamente) grado de autonomía.⁴⁰ Al interior de cada comunidad existen muchos otros desde la posición etnocéntrica de quien detenta la hegemonía, y hoy parece estar en debate cuál es el papel de la educación para incluir e integrar respetuosa y eficazmente a esos otros postergados o negados. El concepto de normalidad es innegablemente solidario con el de alteridad: nosotros somos normales, los otros, por ende, anormales. La normalidad, que es básicamente una noción estadística, ha sido usada como una función calificadora y especialmente descalificadora del otro a fin de dar cobertura

⁴⁰ Un texto clásico para abordar esta dimensión sigue siendo el de Tzvetan Todorov *Nosotros y los otros*. (Siglo XXI, México DF, 1991). Para este autor, el Otro como una construcción hecha por un Nosotros atada a límites temporales, espaciales, circunstanciales, es decir siempre relativa (y proclive al etnocentrismo). Por eso sostiene que la mayoría de las veces, las descripciones de los otros son incompetentes e interesadas. Es el caso de los europeos, que después de más de trescientos años de profusos relatos de viajeros por todo el mundo, sólo parecen conocerse a sí mismos. También recomendamos la lectura de *Constructores de otredad* (EUDEBA, Buenos Aires, 1999) de Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas.

política y ¿científica? al destrato, la ignorancia y el prejuicio, como un modo de legitimar un orden determinado por parte del poder disciplinario.⁴¹ Finalmente, no es difícil reconocer quiénes y por qué son vulnerables: los otros, los anormales.

En la Educación Física argentina, los grupos de sujetos vulnerables y excluidos se han convertido en las últimas décadas en una preocupación mucho menos periférica: las personas con discapacidad, los adultos mayores, los sujetos con afecciones crónicas, los sujetos en contextos de encierro, los consumidores de sustancias adictivas, los niños sin familia regular, los pobres estructurales, entre otras cosas porque en conjunto ya no son tan minoritarios. La tensión se produce porque los programas de atención a esta parte de la población se multiplicaron más rápidamente que los programas de formación para aquellos docentes que, se suponía, debían ser capaces de asistir, contener y orientar a estos sujetos y la complejidad que representan. Por otra parte, no deja de ser llamativo que estos programas formen parte de diferentes dispositivos de extensión y estén poco representados por proyectos de investigación, con lo cual no es arbitrario estimar que para los sujetos vulnerables sólo parece hacer falta voluntarismo político.⁴²

Una mirada como la que acabamos de presentar nos obliga a pensar qué tan “normales” son los grupos de sujetos convencionales, éstos que circulan por la escuela, el club, el gimnasio. Queremos decir que los anormales, los excluidos, los vulnerables llegan a ser lo que son porque existe un nosotros que “anormaliza”, excluye, “discapacita”, desde una posición que es necesario revisar. Dicho de otra manera, el verdadero trabajo de integración no parece comenzar por superar el *hándicap* de los desfavorecidos sino por la sensibilización y toma de conciencia de un nosotros todavía bastante indiferente y refractario.

⁴¹ Al ya clásico texto *Los anormales* (Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2000) de Michel Foucault –en el cual el autor profundiza la idea de poder disciplinario, poder de normalización y biopoder de cara a los peligrosos anormales cristalizados en las figuras de los monstruos, los incorregibles y los onanistas- puede sumarse la lectura de *La Construcción Social de la normalidad* (Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2005) de Pablo Vain y Ana Rosato.

⁴² Carballo, C (2009).

4.2. Clásicos y modernos

Ya hemos mencionado que, con sus desigualdades, existen en la Educación Física una serie de prácticas corporales y motrices que la caracterizan, a las que podemos denominar tradicionales, legítimas e institucionalizadas: el deporte, la gimnasia y los juegos, a los cuales se ha sumado en los últimos años un conjunto no muy homogéneo denominado genéricamente vida en la naturaleza. En cambio la danza, otra práctica corporal de extensa y rica tradición, desarrolla un circuito bastante diferente, paralelo y distante respecto de las otras formas mencionadas, al menos en Argentina. No obstante, cabe que reconozcamos que en algún momento de la historia estas formas hoy tradicionales también representaron una ruptura frente a las convenciones sociales (y particularmente escolares) de su tiempo. A fin de no naturalizar su presencia y su entidad, cabe preguntarse qué tan vigentes y significativas continúan siendo esas prácticas. La pregunta parece bastante extraña: cómo cuestionar la importancia del deporte en el curriculum siendo una práctica socialmente tan extendida y tan ampliamente demandada. La pregunta, por cierto, no alberga ninguna candidez: el deporte y la gimnasia fueron la respuesta que pudo ofrecer la Educación Física a los desafíos y los requerimientos de la Modernidad: cuerpos eficaces y diestros, cuerpos adaptables y resistentes, cuerpos dóciles y disciplinados para los nuevos estados nación, para las nuevas democracias industriales. Ese horizonte, ese “universo simbólico” propio de la Modernidad ya no es el mismo, pero las respuestas de la Educación Física no parecen haber variado sustantivamente. Es un problema de identidad de la disciplina que Bracht no duda en explicar a través de la idea de desfasaje.⁴³ Cambiemos entonces, la pregunta: ¿qué tan significativas serían la práctica de la gimnasia y la del deporte en la escuela de no haber sido institucionalizadas hace ya más de cien años, conformando una

⁴³ Valter Bracht recoge la idea de universo simbólico desarrollada por Berger y Luckmann en su capítulo “Identidad y Crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico”, el cual puede encontrarse en *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (Ediciones Al Margen, La Plata, 2003), obra coordinada por el propio Valter Bracht y Ricardo Crisorio.

tradición, y de no ser sostenidas, impulsadas e impuestas por las condiciones del mercado de los cuerpos?

Cuando observamos a los jóvenes del medio urbano y sus prácticas corporales advertimos que ese deporte y esa gimnasia que fascina a muchos de ellos (no a todos) tiene escaso reflejo en lo encuentran en la escuela y que, simultáneamente también se produjo un corrimiento hacia otras prácticas no contempladas en la agenda, ya no de la escuela sino de la cultura oficial. Estas nuevas prácticas, informales y transgresoras, se resisten a la institucionalización: los deportes alternativos y de aventura, las prácticas de los grupos juveniles urbanos,⁴⁴ las prácticas “sobre” el cuerpo.⁴⁵ Resulta llamativo que muchas de esas formas no adopten un carácter competitivo como resistencia o rechazo a las exigencias del deporte. No postulamos aquí que todo aquello que circula en torno al cuerpo y a la motricidad deba ser tomado y trasladado a la escuela por parte de la Educación Física de manera inmediata y directa: la mayoría de las veces quedaríamos expuestos a la levedad de la moda o los mandatos del mercado. Lo que sí planteamos es que resulta difícil emprender un proyecto educativo quedando al margen de esos sentidos y significados, sin conocerlo ni analizarlos.

5. ¿Educación Física o Educación del cuerpo?

A partir de esta descripción crítica de la Educación Física en Argentina, queremos finalizar el capítulo, pero no cerrarlo, con algunos interrogantes, como una forma de interpelación recíproca de quienes actuamos dentro del campo. ¿Es posible que sigamos hablando de una Educación Física como si se tratara *realmente* de eso, de una educación de la *physis*, de la naturaleza? ¿O comenzaremos a preguntarnos por los aspectos de la cultura que nos son

⁴⁴ Respecto de este conjunto de prácticas (*bike, skate, parkour, murga, acrobacia, malabares, etc.*) puede verse el trabajo de Griselda Cardozo y su equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, “Tribus Urbanas. Los hijos de la modernidad”, publicado el 25 de marzo de 2004 en el periódico digital de la UNC *Hoy la Universidad* (www.hoylauniversidad.unc.edu.ar).

⁴⁵ Nos referimos al *tattoo* y al *piercing*. La naturaleza y extensión de este capítulo no nos permite que nos refiramos a estas prácticas pero no nos impide que dejemos un signo de interrogación relativo al su significado y su relativo auge.

confiados al hablar de Educación Física en tanto educación del cuerpo? Y análogamente, ¿será preciso que insistamos en pensar en el movimiento como gesto más o menos mecánico? ¿O será la hora de entender al movimiento como motricidad, es decir como movimiento con significado social y sentido subjetivo? En suma, ¿entendemos a la Educación Física como un conjunto de técnicas? ¿O comenzamos a vislumbrarla como una práctica pedagógica y, por lo mismo, un práctica política y social?

Creemos que estas preguntas pueden comenzar a responderse sólo si se adscribe a una mirada en torno a tres problemas fundamentales de las Ciencias Sociales y de la Educación: el sujeto, la práctica y el campo. Estas preguntas, entendemos también, reavivan las discusiones sobre las orientaciones teóricas, sobre el campo disciplinar, sobre la situación laboral, sobre los sujetos de las prácticas, sobre las concepciones pedagógicas y didácticas, sobre la formación superior y sobre el sentido de la innovación y la tradición que tratamos de presentar en las páginas precedentes.

Estas preguntas, finalmente, no encuentran su cauce en un debate puramente terminológico, en nuevas denominaciones para la disciplina o en algún maquillaje más o menos formal que se le quiera practicar a la Educación Física, poniéndola a tono con modas académicas o vinculándola con los apellidos ilustres de otras disciplinas sólo para ver si somos convidados a comer las migas sobrantes del banquete de la academia. Se trata de sobrevivir como disciplina y no podremos hacerlo sin dar respuestas a las reales exigencias que nos plantea este tiempo de consumo del cuerpo, de exclusión y de renovadas pero siempre crueles formas de explotación y dominación. Estamos acorralados: no nos queda más que atacar.

Bibliografía

ADORNO, T., et. al. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección.

BOIVIN, M.; ROSATO, A. y ARRIBAS, V. (1999). *Constructores de otredad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRACHT, V. (1995). "Epistemología de la Educación Física". En: *Actas del Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. pp. 93-100.

BRACHT, V. (2003). "Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico". En: CRISORIO, R. y BRACHT, V. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

CARBALLO, C. (2003). *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. La Plata: Al Margen.

CARBALLO, C. (2004). "En Educación Física, el saber no ocupa lugar (lamentablemente)". En: *X Encuentro Nacional - V Internacional de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física de Uruguay.

CARBALLO, C. (2009). "La investigación en Educación Física: Algunas notas sobre el estado de su desarrollo en Argentina". En: CRISORIO, R. y GILES, M. (dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.

CARBALLO, C. (2010) "Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina: Acerca de los pasos seguidos para la confección de un listado preliminar". *Revista Ciencia, Deporte y Cultura Física*, 6(6), 203-230.

CARBALLO, C. y HERNÁNDEZ, N. (2003). "Acerca del concepto de deporte. Alcance de su(s) significados(s)". *Revista Educación Física y Ciencia*, 6(4), 22-31.

COLETIVO DE AUTORES (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.

CRISORIO, R. (2003). "Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad". En: CRISORIO, R. y BRACHT, V. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

FROMM, E. (1987) *El miedo a la libertad* (22a reimposición). Buenos Aires: Paidós.

HORKHEIMER, M. (1974). "Egoísmo y movimiento liberador". En: *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

MARCUSE, H. (1971). *Eros y Civilización*. Barcelona: Seix Barral.

MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós.

OLIVEIRA LIMA, L. (1984). *Educar para la comunidad*. Buenos Aires. Humanitas.

PUIGGRÓS, A. (1993). "Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto". En: *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. pp. 411-432.

PUIGGRÓS, A. (2003) *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

SCHARAGRODSKY, P. (1995). "Entrevista a Ricardo Crisorio". *Revista Educación Física & Ciencia*, 1(0), 40-43.

TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

VAIN, P. y ROSATO, A. (2005). *La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

VICENTE PEDRAZ, M. (1997). "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud". *Revista Educación Física y Ciencia*, 2, 7-17.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Cuerpo: territorio de impresiones experienciales y movimientos sensuales que desbloquean la expresión erótica.

Evelyn I. Rodríguez Morrill¹ y Leticia Villarreal Caballero²

Introducción

El este mundo social, cada vez mas competitivo y con entornos naturales, familiares y sociales cada vez mas desprotegidos, se identifica un aumento en las enfermedades psicosomáticas, dolores musculares y las disfunciones sexuales, ante las cuales la medicina puede encontrarse limitada para dar respuestas satisfactorias. Las recomendaciones generales son aumentar la calidad de vida para elevar la salud y el bienestar.

Con esta preocupación, son mas los profesionales que desde diversas áreas buscan el bienestar de las personas, a través de diferentes estrategias que tienen como objetivos el retorno al contacto mas intimo de la persona consigo misma por medio del re-descubrimiento de su sensorialidad, sensualidad y con ello el despertar de la conciencia corporal.

El aprendizaje de nuevas estrategias que permitan modificaciones en el registro sensorial a partir de las habilidades corporales, eliminando el analfabetismo corporal que impacta en todas las dimensiones de la persona. El saber HACER para llegar a un saber SER pleno.

En el presente trabajo se presenta la experiencia del taller: *El experimento corporal: del analfabetismo erótico al saber hacer para un saber SER sexual*. La aplicación del taller se realizo con cuatro diferentes grupos: dos de ellos con

1 Dra en Psicoterapia Gestalt por INTEGRO, Licenciada en Antropología, Universidad Veracruzana, con reconocimiento Perfil PROMEP, Actualmente Trabaja como profesora – investigadora de tiempo completo asociada “C” en la Universidad de Colima

2 Maestra en Sexología por la UQAM; Canadá. Licenciada en Educación de Infractores e Inadptos, y Profesora de Educación Preescolar, con reconocimiento Perfil PROMEP . Actualmente Trabaja como profesora –investigadora de tiempo completo asociada “C” en la Universidad de Colima

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

participantes estudiantes de la Facultad de Psicología y otros 2 grupos con participantes no estudiantes. Los resultados marcan a la pertinencia de trabajo corporal con atención dirigida y acompañamiento psico-terapéutico para el aprendizaje de la gestión de las emociones, reforzando las percepciones y modificar la expresión erótica saludable.

Marco conceptual

El cuerpo y la corporalidad

El cuerpo es un lugar de comunicación, lugar de identidades y también lugar de placer sexual. El cuerpo se puede definir como una realidad objetiva que, a la manera de un objeto, posee una forma definida. En tanto realidad objetiva pertenece al mundo de las cosas, de los objetos, pero también pertenece al individuo en sí mismo (Medina, Ornstein y Tapia, 2006).

La corporalidad a diferencia del cuerpo es historia vital interna que madura hacia la diferenciación; en tanto cada cual tiene su propia historia individual y no se limita al volumen del cuerpo, es capaz de extenderse e incluso tomar posesión de los objetos del espacio (idem); esto hace referencia a la realidad subjetiva que tiene relación con toda las experiencias percibidas o no en forma consciente, que emergen del mundo emocional y mental de la persona (Valdez Rioseco, 2009) y que se ubican en la intencionalidad de la vida psíquica, en sí, es considerado el aspecto interno del cuerpo que afecta la vida diaria de las personas.

En este proceso de historia vital interna, la emocionalidad es un elemento muy importante que va a afectar al individuo de alguna manera consciente o inconscientemente: sea porque afecta los propios pensamientos, las interrelaciones con los demás, la relación que se tiene con el ambiente y con la naturaleza, ante cada nueva situación que se confronte.

Además, el cuerpo tiene una condición histórica y cultural, la cual imprime la corporalidad a la persona a través del tiempo y su contacto con diferentes entornos, y sobre todo de las experiencias. Los hábitos de muchas personas

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

cambian cuando viven en diferentes ambientes y entonces amplían y modifican su cultura.

En este sentido, la corporalidad es la integración permanente de múltiples factores: psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual, entramado complejo que constituyen la identidad única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano.

Las impresiones musculares del dolor.

Cada persona percibe de forma distinta los elementos del entorno y hoy en día la agresión y la violencia forma parte del cotidiano, la leemos, la vemos la escuchamos y en muchas ocasiones la sentimos.

La forma en como la persona ha hecho el registro de sus experiencias, desde muy temprana edad en su cuerpo, va a permanecer obstruyéndole, causándole la emergencia de posturas incorrectas, tensiones, huecos e inflamaciones en diversas partes del mismo

Conexiones entre la anatomía y el sentimiento. Los sentimientos son el pegamento que mantiene unida nuestra estructura. La Anatomía Emocional relaciona la forma con el sentimiento. (Keleman, 2003)

Una configuración dada puede modificarse por la historia emocional de la persona, las huellas dejadas por el amor y las desilusiones, las agresiones y ataques, los abusos y violaciones sexuales, los desafíos y el estrés de la existencia. Por ello este autor propone cuatro patrones básicos de alteración somática (rígido, denso, hinchado y colapsado), describe cómo funcionan y proporciona posibilidades de cambio. Los retos de la vida y la respuesta individual frente a ellos, crean la configuración para expresar sentimientos generados por emociones que van desde la apatía hasta el más elevado entusiasmo, pasando por la calma, la tristeza, la depresión, la alegría, la angustia, la confianza, la inquietud, entre muchos otros estados posibles. Estos sentimientos y emociones constituyen la base de las relaciones humanas y de la comunidad.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Kelleman (2003), afirma que la persona no puede cambiar su mente hasta que no cambia su cuerpo. El *insight* psicológico es importante, pero por sí mismo no es suficiente para producir el cambio. Emociones, sentimientos y pensamientos se organizan en patrones somáticos y nuevas conductas aparecen al apartar estos patrones y organizar otros diferentes.

Es necesario reunir los elementos de la experiencia de una nueva conducta a conciencia y construir una vida interior, asimilando todos los elementos a través de nuevos hábitos de extensión corporal, suavidad en los desplazamientos, apertura mental para llegar a producir meneos, estiramientos, movilizaciones inimaginables para las personas que creyeron no podrían cristalizar una nueva forma de moverse en el mundo. Realizando prácticas de movimientos corporales para alcanzar una mayor conciencia del significado de los dolores, de los movimientos extraordinarios entonces propicia la restauración del sentido de la verdad *organísmico-emocional* y entonces se pueden facilitar los medios para "incorporar" la experiencia, de forma que el diseño de vida personal exprese la naturaleza más profunda del yo.

Corporalidad y espacio vital

No se sabe cuanto espacio es necesario para cada persona, lo que importa en nuestro análisis del lenguaje corporal es lo que ocurra a cualquier individuo cuando su cáscara de espacio o territorio es amenazada o destruida. ¿Cómo contesta a la agresión, cómo la defiende, o cómo cede?

El manejo del espacio de la persona tiene una influencia cultural, ésta puede moverse en el espacio ampliamente con gran seguridad o de una forma restringida y controlada, pensando en cada paso que da, como lo da, con quién puede acercarse y con quién no. Existe una distancia íntima que cualquiera que la traspase, agredirá a quien no tomó en consideración, esta distancia se refiere a la pareja, padres e hijos principalmente, hay también una distancia personal que es de 45 cm y se refiere a los amigos en cuanto a la distancia social una distancia

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

pública corresponde de 2 a 4 m. de distancia. En estas distancias que cada quien va estableciendo no siempre hay una correspondencia con nuestros interactuantes, ya que hay personas que buscan y acortan las distancias y el otro las puede sentir como agresión a su persona (Fast,1988:29)

Los conflictos que se crean entre las personas a lo largo de su existencia tienen mucho que ver con esta violación de los espacios personales.

La memoria de los músculos existe a través del dolor, del engarrotamiento causado por ciertas experiencias muy fuertes causadas desde la infancia. Cuando realizamos ejercicios poco acostumbrados o al recibir un masaje terapéutico, incluso con los estados alterados de conciencia, podemos revivir estos dolores y emergen a la conciencia una vez más y entonces hay que acompañar el proceso con un seguimiento oportuno y trabajarlo terapéuticamente hasta que se cierra el ciclo y el músculo queda liberado de esta prisión recordatoria de lo que sucedió y velado en la inconciencia. Una de las expertas en esta materia menciona Lo siguiente:

Las paredes que lo han oído todo y no han olvidado nada son sus músculos. En el envaramiento, las crispaciones, en la debilidad y en los dolores de los músculos de la espalda, del cuello, de las piernas, de los brazos, y también los de la cara y en los del sexo, se revela toda su historia, desde el nacimiento hasta el día de hoy. (Bertherat, T. 1980: 9)

Preparación de premisas comprendiéndolas como aquellos movimientos gracias a los cuales las personas pueden llegar a comprender que es posible dejar de desgastarse inútilmente, empleando, no diez ni cien veces un exceso de energía, como se hace por lo general en lugar de la sola energía apropiada para cada gesto.

Primero dejando caer las máscaras, los disfraces, las posturas afectadas, y no hacer como si en lugar de ser y tener el valor de la propia autenticidad.

Así se podrán aliviar una multitud de males como el insomnio, estreñimiento, problemas digestivos, despertar los cinco sentidos, aguzar las percepciones,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

proyecta una imagen de sí mismo afirmar la individualidad, recuperar la iniciativa y la confianza, aumentar las capacidades intelectuales, mejorando las conexiones nerviosas entre el cerebro y los músculos, podrá olvidar los malos hábitos recuperar la eficacia muscular y la espontaneidad, el equilibrio entre hombros periné tobillos paralelos, se puede liberar de problemas como la frigidez o la impotencia y descubrir nuevas satisfacciones.(Bertherat,1980:13)

Es normal que las personas quieran protegerse de su ambiente cuando hay juegos de personalidad, pero se pierde más cuando no se es auténtico porque no se aprovechan las relaciones reales.

Metodología

A partir del reconocimiento de los registros corporales impresos en estudiantes y grupos de trabajo en talleres libres, surgió la inquietud de diseñar un taller que tuviera como fundamento la filosofía existencial, ya que el contacto con el otro implica un auto-respeto profundo y respeto hacia la persona con la que se elige trabajar.

La finalidad del taller fue brindar las herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades que permitan a los y las participantes el reconocimiento de su conciencia corporal, además de la búsqueda de cambios sustanciales en sus emociones y la dinámica sexual.

Participantes

Los participantes fueron dos grupos de estudiantes de la carrera en psicología, entre los 20 y 25 años de edad y dos grupos de personas no estudiantes entre los 23 y 35 años a quienes se les oferto este taller y asistieron voluntariamente.

Procedimiento

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

El taller se ofertó a través de la Facultad de Psicología, inscribiéndose 32 estudiantes, de entre los cuales eran 10 hombres y 22 mujeres. Cada grupo se formó con 5 hombres y 10 mujeres.

Para la conformación de los otros dos grupos se ofertó a público en general y se inscribieron 30 personas; 9 hombres y 21. Se formaron dos grupos; uno de 14 y otro de 16 participantes. Impartiéndose de igual forma en fechas diferentes.

Los 4 talleres fueron impartidos en fechas y horarios diferentes. En un lapso de 4 meses.

Para el desarrollo del taller se parte de una evaluación diagnóstica identificando el porqué del interés en asistir al mismo. Se les presentó al inicio de cada sesión la estrategia y objetivo de la misma. Durante el desarrollo de la estrategia se hace un acompañamiento de los (as) participantes. Al terminar los movimientos se realiza una relajación y al final de la misma cerramos con una retroalimentación con la participación de todos(as).

Duración

El taller tuvo una duración de 18 horas y se desarrolló en periodo de días.

Resultados

La aplicación del taller se hizo en el siguiente orden de estrategias en cada uno de los grupos. En el siguiente apartado se encontraran las estrategias utilizadas y los testimonios recabados durante la aplicación.

Objetivo General

1. Desarrollar habilidades que permitan a los y las participantes el reconocimiento de su conciencia corporal, a través del movimiento para el logro de cambios sustanciales en sus emociones y en la dinámica sexual.
2. Estrategia 1.1.1. Recuperando la sensualidad
 - 2.1 Objetivo: Reconocer las diferentes partes de su cuerpo a través del movimiento y los diferentes tipos de respiración.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Desde que el ser humano hace conciencia con su corporalidad, los registros sensoriales se modifican, gracias al desarrollo de las habilidades corporales. Estas modificaciones inducen a cambios a nivel de percepciones y consciencia, Luego entonces se puede provocar una acción sobre las emociones y sobre la dinámica sexual.

Una de las patologías más grandes es la que se relaciona con la sexualidad cuando esta ha sido bloqueada por múltiples factores y por ello hay que trabajar corporalmente en ella a través de la danza, de movimientos sensuales, de movimientos abiertos y fuertes.

Tiene que ver con recuperar la sensibilidad perdida o escondida, no consciente. Los movimientos más sencillos comienzan realizando una respiración armoniosa y suave, inhalando y exhalando con un ritmo que es fuente de vida y principio de regulación del cuerpo, porque con esta respiración llevamos el oxígeno a todos los rincones del cuerpo y se inicia estando de pie, girando el cuello al tiempo que se respira hacia un lado diez veces y luego hacia el otro lado continuando con los hombros subiéndolos y bajándolos siempre respirando profunda y suavemente y seguimos con brazos, caderas, piernas, dorso, hasta continuar con ejercicios de estiramiento de la columna vertebral en el suelo con movimientos cóncavos y convexos, en diferentes posiciones alargando los costados, girando el cuerpo hacia un lado con movimientos opuestos de brazos y piernas y estiramientos, es tiempo entonces de recuperar elasticidad, suavidad y liberar el cuerpo para que las personas inicie movimientos más aventurados con la disciplina respiratoria, e ir logrando reconocer lugares que no se tomaban en cuenta.

Se inicia un ejercicio más fuerte con dos líneas paralelas de personas frente a otras haciendo el mismo tipo de danza a ritmo de tambores y fuerte incluyendo flexiones y giros.

Las parejas de las líneas, poco a poco van reconociendo sus formas de moverse, y siguen trabajando juntas en una danza más libre y fuerte. En este momento permanecen trabajando juntas, ponen una sábana en el piso y una persona le da

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

masaje linfático a otra haciendo los movimientos diez veces, empezando por los pies y pantorrillas haciendo movimientos giratorios y también hacia afuera, en los muslos glúteos y siguiendo con la espalda y los brazos para luego continuar con la parte de adelante en la misma forma solo que con movimientos giratorios entre una y otra mano sobre el estómago.

Minkowsky (1977), Yalom (1984) y Van Deurzen-Smith (1997) plantean cuatro dimensiones o características existenciales en cuanto a la corporeidad, social, corporal, motivacional, de praxis, afectiva, temporal, la de valores y espacial.

Cuerpo percibido por el otro, y el deseo, el estético, el poder y miseria del cuerpo según los valores culturales, temporal se refiere así desenvolvimiento del cuerpo según el desarrollo, motivacional, senso-percepción, cuerpo poder-placer-vitalidad, afectiva: es la interacción entre lo psíquico y de lo físico-biológico en la emoción: los fenómenos psicosomáticos, así como lo que ya habíamos venido señalando el registro corporal de las actitudes vivenciales. Otra de las dimensiones de la existencia es la auto-conciencia el cuerpo en relación a la formación de la identidad, superación del cuerpo por el movimiento de la conciencia, el cuerpo como centro expresivo el Dasein y la facticidad de la existencia del cuerpo. (Citado en De Castro (2006: 138)

Estrategia 1.2

Desde que nosotros actuamos a nivel de cuerpo, vamos modificando nuestro registro sensorial, gracias al trabajo sobre habilidades corporales. Estas modificaciones inducen cambios a nivel de percepciones y de la consciencia. Se puede provocar entonces, una acción sobre las emociones y sobre la dinámica sexual, es decir confianza en nosotros mismos(as) o crear el sentimiento de pertenencia o el deseo sexual. Por otro lado todos los registros emocionales de percepción y cognitivos tienen su propio reflejo corporal (Desjardin, 2005)

2.- Sensualidad es vida, el experimento corporal:

2.1 Objetivo: Desarrollar capacidades eróticas en el juego sensorial, para enriquecer la comunicación erótica consigo mismo y con la pareja.

Estrategia 2.1.1: De los impulsos a la gestión emocional

Los movimientos son: primero con energía propia, frotando las manos contra sí hasta que se genere un gran calor y luego levantando los brazos y manos hacia arriba, empezando a deslizarlas por cada poro del cuero cabelludo y todo el rostro, la nuca, de manera muy lenta, a manera de caricia y tocando todo el cuerpo hasta llegar a tocar los pies, lo único que se pide es, que no crucen las manos, todo se hace en círculo, en el que las personas permanecen paradas con los ojos cerrados y si alguien siente mareo las facilitadoras cuidan a la persona y la sientan.

Después se vendan los ojos de cada participante y se solicita que se busquen entre sí a través del olfato, pueden explorar entre el espacio hasta que van topando con cada persona y la huelen hasta que se quedan en donde estén cómodas por el olor que emite esa o esas personas en particular. Se quitan las vendas y se ponen a bailar si quedaron dos personas pues ellas dos y si quedó un grupito de cinco entre todos se abrazan y bailan según el ritmo de la música

Se cuida que no se vayan a caer o lastimar. Todas las personas se toman de la mano la derecha da y la izquierda recibe, de preferencia se colocan hombre/ mujer.

El contacto va rompiendo barreras de cada persona, es importante que cada quien se permita sentir las sensaciones llegan, de manera diferenciada y cambiando de intensidad hasta de las personas menos esperadas para cada quien resulta muy sorpresivo lo que ocurre.

Al principio fue difícil, identificar mi respiración y los movimientos que hacia, me llegué a sentir forzada, pero hubo un momento que encontré mi ritmo y me deje llevar fue una experiencia muy agradable (risas) demasiado agradable (Rodrigo, grupo estudiantes)

Yo me siento gruesa, tengo agarrado mi pelo pero empiezo a sudar muchísimo, escucho la voz de la maestra, me concentro en lo que dice y luego deja de hablar supongo que me corresponde dejarme llevar por lo que sienten mis manos

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

cuando toco mi cuerpo y lo que siente mi cuerpo es todo un descubrimiento, me ruboriza, mis manos recorren todos los poros de mi piel, es un nuevo conocimiento del que no tendía conciencia. (Diana, grupo no estudiante)

Estrategia 2.1.2 Masaje corporal

En otra sesión se les pide que traigan una pelota de beisbol o de tenis y que recorran el espacio colocando la pelota en la planta de un pie alternando y poco a poco vayan estirando más la planta sintiendo los dolores por los zapatos ajustados, o las impresiones de acuerdo a afecciones personales.

Cuando terminan con los pies una persona se sienta o se acuesta y su pareja le va realizando movimientos circulares con la misma pelota por cada parte de su cuerpo, y luego se cambian para que cada quien disfrute de la misma dosis de masaje corporal con pelota.

Estos ejercicios previos van permitiendo más confianza entre las personas y la siguiente sesión se les pide que vengan con shorts y sin mangas que traigan frutas, pueden ser o no picadas, que traigan campanas, plumas, peluches, cobijas o pañoletas de textura suave, sedosas, aromas de perfumes o aceites esenciales.

Se realiza inicialmente, un ejercicio de relajación total, con sueño guiado y música suave, que se puede ir cambiando y las personas empiezan a jugar con lo que trajeron, una va a permanecer pasiva en el suelo sobre un cobertor y va a disfrutar de las sensaciones que otro (a) le proporcionará, puede empezar con una campanita, o la pluma de avestruz, tiene que ir aplicando el estímulo suave y uno a la vez para no confundir los sentidos, la persona pasiva recibe los estímulos y la otra u otras lo aplican ya que se pueden quedar trabajando por parejas o en grupos. Se termina el trabajo cuando todos hayan participado y se hace retroalimentación a lo que hayan o no experimentado.

Es realmente divertido, nunca me imagine haciendo esto, jugar a hacerle cosquillas a mi compañera, era muy sensual cuando le daba a comer trocitos de mango y escurrían por su boca y ella no podía limpiarse y dejaba que le soplara en el oído, y primero empezó como un juego luego se puso más interesante y me

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

propuse hacerla disfrutar porque yo también estaba disfrutando fue increíble (Mariana, grupo no estudiante)

Al principio me sentí un poco incomodo que me dieran el masaje, pero poco a poco empecé a relajarme y me gustó (Julián, grupo estudiante)

Fue delicioso, nunca creí que pudiera llegar a sentirme tan bien dándolo y dejándome darlo, realmente lo gocé (Frida, grupo estudiante)

Estrategia 2.1.3 Del dolor a la catarsis

Se hace un trabajo de estiramiento y se trabaja fuerte con música de tambores va subiendo la intensidad de los movimientos, las personas primero caminan, danzan horas y horas, hasta que la persona muestre signos de cansancio, en un ritual que permite que las partes de su cuerpo que han registrado emociones empiecen a sentir las nuevamente en compañía de un grupo se siente muy fuerte el dolor en el abdomen, en las pantorrillas, en la espalda en algún órgano interno. Esto permite que cada uno experimente catarsis si es que llega al punto del dolor intenso, otros no lo lograrán pero de acuerdo a la cantidad de horas lo más probable es que la mayoría alcance, todo ese proceso requiere acompañamiento completo y al terminar se retroalimenta, este trabajo ya implicó un gran movimiento revolucionario al interior de la persona y las manifestaciones resultaron curativas. A este punto una vez retroalimentando y comentando cada quien su experiencia hay cambios de actitud en algunas personas, ya no hay retroceso al estado anterior, la persona ha descubierto que le estaba bloqueando su ser el mundo.

Gabriel, siempre había sido tímido y tranquilo, se arrinconaba poniéndose cómodo en las sesiones de trabajo mas todo cambió cuando se puso en movimiento su contorsión de dolor le despertó emociones *enterradas, sin mayor explicación y gran sorpresa para él y todo el grupo, su trabajo le permitió participar desde ese momento en todas las sesiones del grupo de encuentro, ayudando a los demás en sus procesos personales.*

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Este tipo de trabajo lo realizan los huicholes, en Nayarit. José García nos enseñó a realizarlo, un violinista huichol (1999) y Laura Alameda (terapeuta gestalt) (2001), es la forma en que se levanta castigo al cuerpo maltratado.

Comprender el cuerpo como vivencia, señalando una serie de fenómenos ya sea de origen patológico, o del plano de la normalidad, (Romero 1999:134)

La persona no es solo unidad y totalidad en sí misma, sino que la persona brinda unidad y totalidad: ella presenta la unidad físico-psíquico-espiritual y la totalidad representada por la criatura "hombre" Esta unidad y totalidad sólo será brindada, fundada y dispensada por la persona. El hombre es un punto de interacción en tres niveles de existencia, pues es una totalidad, pero dentro de esa unidad, lo espiritual se contrapone a lo físico y lo psíquico (antagonismo noo-psíquico Frankl, V, 1990:112)

Las contradicciones entre cuerpo-alma (espíritu), mente son las que imprimen las incongruencias de esta lucha, el trabajo consiste en proveer elementos para que la persona se convierta en un ser expresivo más auténtico y por lo tanto más saludable.

Son estas mismas diferencias dentro del cuerpo-mente dual que provocan enfermedad y con ello experiencia, pero mientras cae el cuerpo enfermo se siente el espíritu fragilizado, por ello es que es tan esencial el cuerpo de la persona tranquilo posibilitando una reacción de acomodo.

Mi cuerpo se siente relajado, mis manos sienten la textura en la que me encuentro apoyada, mi nariz capta el aroma de mi poncho, y almohada, un aroma que me relaja aún más, en mi mente no hay nada más en este momento solo lo que estoy sintiendo. Mis manos y pies se ponen frías, mi cara siente la suavidad, de mi almohada, lo blanda que es. Mi cuerpo también siente como es tocado por la ropa, esos roces que se dan en movimientos y como es cubierto por ellos...
(Laura, grupo no estudiante)

El cuerpo vivido atiende a las experiencias vitales, es una forma de habitar el mundo, todo alrededor cobra significado de acuerdo a mi posición en el mundo,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

este cuerpo de vida libre y voluntaria es el verdadero cuerpo, se expresa se cae, se dramatiza se reincorpora, construye límites o los destruye.

Me acerco cautelosamente a los que están cerca de mí pero no los veo, siento curiosidad por saber con quienes me topo, solo que no puedo quitarme la venda de los ojos. Todo es misterioso y excitante, toco la cabeza de alguien su pelo es suave y le huelo, sigo dando pasos lentos, encuentro a alguien de gran altura como somos cuatro hombres en el recinto me siento extraño, puede ser cualquiera de ellos, cambio de dirección y me encuentro muy cómodo con ella que me transmite con sus manos alegría, acogimiento, es como llegar a mi casa, allí me siento cómodo, bien, muy bien. (Luis grupo no estudiantes)

Conclusiones

La primera intención es conocer el cuerpo en diferentes etapas de la vida con sus manifestaciones somáticas y sus rasgos personales más evidentes.

El trabajo corporal con atención dirigida y acompañamiento psico-terapéutico y orientación sexual provee a la persona que participa, una dimensión más amplia por el estado de conciencia y cambio que logra primero desde atreverse a explorar, a expresar sensaciones de agrado, placer y dolor. A partir de este momento la experiencia vivida el cuerpo vivido tiene una representación más clara para la persona, no hay vuelta atrás porque ahora comprende mejor su corporeidad y puede transmitir ese cambio en el trato intersubjetivo con las personas, con las que se relaciona en los diferentes ámbitos. También puede atreverse a conocer y experimentar nuevas sensaciones que le proveerán de una vida más plena.

El conocer su corporeidad es una forma de educarse en su dimensión física a través de talleres específicos que incorporan el ser completo, ya sin fracturas, sin

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

divisiones, sin culpa sin contracturas, allí aprende a manejar el cuerpo integral, estos trabajos son procesos, no son acabados y hay más por explorar.

Referencias

BERTHERAT, T. (1996). *El cuerpo tiene sus razones*. Buenos Aires: Paidós.

DE CASTRO, A. (2006). "La dimensión corporal desde el enfoque fenomenológico- existencial". *Psicología desde el Caribe*, Julio, Número 17. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301706> consultado el día 25 de Octubre de 2009.

DESJARDINS, J.-Y., DESJARDINS, L. (2005). "Sexual evaluation provided through a model of sexual health in sexocorporal approach". *XVII Congreso Mundial de Sexología*. World Association of Sexology. Montreal.

FAST, J. (1988). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Kairós-Colofón.

FRANKL, V. (1990). *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder.

GARCÍA, E. (2009). "Fenomenología del cuerpo vivido y filosofía del viviente (M. Merleau-Ponty y Canguilhem,G)". *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, vol. III. Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología, Mesa 3. <http://www.clafen.org/AFL/V3/> consultado el día 7 de noviembre de 2009.

GODINA, C. (2001). "La teoría de género en la perspectiva fenomenológica del cuerpo vivido". *La Lámpara de Diógenes*, año 2, número 3, vol. 2, enero-junio, <http://www.ldiogenes.buap.mx/revistas/3/a2la3ar5.htm> consultado el 8 de noviembre de 2009.

GONZÁLEZ, G. (2001). "Imagen corporal: Cuerpo vivido, cuerpo escindido". *Perinatología y reproducción humana*, vol. 15, número 2. <http://www.inper.edu.mx/revista/pdf/Pr012-05.pdf> consultado el 25 de Octubre de 2009.

KELEMAN, S (2003). *Anatomía emocional: la estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

LUTZ, B. (2006). "Reseña de "Antropología del cuerpo y Modernidad" de David Le Breton". *Convergencia*, mayo- agosto, año/vol. 13, número 41. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/105/10504108.pdf> consultado el 15 de Octubre de 2009.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

ROMERO, E. (1999). *As dimensoes da vida humana: existencia e experiencia*. Sao José dos Campos: Novos Horizontes.

VALDEZ RIOSECO, G. y TOLOZA JOPIA, N. (2009). "Las emociones y el lenguaje corporal en la convivencia escolar". *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, 4 de Septiembre. <http://cuerposyemociones2009.blogspot.com/2009/07/mesas-tematicas-gt-26.html> Consultado el 5 de abril de 2010

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Rasgos de personalidad en nadadores de la Universidad de Colima

Sara Lidia Pérez Ruvalcaba,¹ Paulina León Govea,² Luis Gustavo González Carballido,³ Evelyn I. Rodríguez Morrill.⁴

1. Introducción

Cada individuo percibe el estrés desde su particular forma de ser, hacer, sentir, conocer, convivir con su entorno, experimentar, y por supuesto desde sus condiciones biológicas, psicológicas y sociales, incluyendo los elementos culturales en los que se desarrolla. Como todo acto de evaluación le genera estrés, los eventos competitivos son una fuente de estrés donde se encuentran inmersas otras fuentes de estrés, que pueden ser de corte biopsicosocial.

Si el estrés que se genera en el ambiente competitivo se torna crónico, no solo repercutirá en los procesos fisiológicos, emocionales,

1 Doctoranda en Psicopatologías en niños, adultos y ancianos de la Universidad Rovira i Virgili, España. Maestra en Psicología General Experimental de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad de Colima. Responsable del proyecto "Estudio de manejo del estrés en jóvenes y adultos universitarios en Latinoamérica". Correo-e: sallypr2000@yahoo.com.mx

2 Maestra en Psicología Aplicada de la Universidad de Colima. Colaboradora en el proyecto "Estudio de manejo del estrés en jóvenes y adultos universitarios en Latinoamérica". Actualmente labora en la Universidad de Colima. Correo-e: pau_leon@uacol.mx

3 Doctor en Ciencias Psicológicas. Psicólogo del equipo nacional de Lucha libre de Cuba. Investigador y profesor del Instituto de Medicina del Deporte de Cuba. Investigador Titular de la Academia de Ciencias de Cuba, Profesor Titular adjunto del Instituto Superior de Cultura Física y Profesor de la Revista Mexicana Deportiva. Asesor externo del proyecto de investigación "Estudio de manejo del estrés en jóvenes y adultos universitarios en Latinoamérica". Correo-e: lqus_cu@yahoo.es

4 Doctora en Psicoterapias Existenciales. Maestra en Terapia Gestalt. Antropóloga Social, Estudios de Género. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Diplomada en Estudios de Género, Excoordinadora de Desarrollo Humano y Educación Física SEP Guanajuato. Correo-e: evelynrm970@hotmail.com

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

cognitivos y conductuales del deportista, sino también en su rendimiento.

El estrés es influido por múltiples variables, sobre todo aquellas que conforman la subjetividad del individuo, en este sentido la variable cultural es muy importante.

La forma en que se evalúa será diferente según la pertenencia cultural del sujeto y también lo será la forma en que se afronte; por lo que existen diferencias en la forma en que los estresores afectan al sujeto (Ferreira, Valdés y González, 2001), aspectos que indican una estrecha relación entre los aspectos individuales y el estrés (Carballido, 2001), uno de los elementos que se encuentran presentes en dicha relación es la personalidad.

Conocer la personalidad permite hacer una predicción de lo que hará una persona (pensar, sentir y comportarse), en una situación dada (Cattell, Eber, Tatsuoka, Karson, O`dell & Krug, 2001). Cattell elaboró una dimensión cuantitativa estadísticamente derivada de la personalidad y más amplia que la mayoría de los rasgos (características individuales), donde éstos pudieran ser englobados, denominándolos factores; y propuso un grupo de 16 factores considerados básicos dentro de la personalidad (citado por Cloninger, 2003).

En el ambiente competitivo, a identificarse la personalidad, se han documentado la existen de diferencias significativas entre los deportistas predominantemente introvertidos y extrovertidos en la forma en que generan la excitación y la inhibición; estableciéndose que: en los sujetos predominantemente *introvertidos o con baja puntuación en el Cuestionario de los 16 Factores de la Personalidad (16FP)*, su potencial de excitación es fuerte, se genera rápidamente y se disipa con lentitud, mientras la inhibición es comparativamente más

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

débil, se genera lentamente y se disipa con rapidez (Eysenck, 1967; Kircaldy, 1980; citado por Carballido, 2001b).

Es por esto que la duración del evento competitivo puede generar tensión y angustia, repercutiendo en los procesos fisiológicos y cognitivos del deportista, influyendo en la tarea a realizar (entrenar y/o competir), obstaculizándose su nivel óptimo de competición. Por esta razón la extroversión y la ansiedad; dimensiones contempladas en el Cuestionario de los 16 Factores de Personalidad, son utilizadas para identificar las diferencias significativas entre los deportistas predominantemente introvertidos y extrovertidos.

Reconociéndose la relación existente entre los aspectos individuales y la manifestación del estrés, la presente investigación tuvo por objetivo establecer la percepción del estrés en sus dimensiones de fuentes, síntomas y estrategias de afrontamiento de la selección de natación de la Universidad de Colima, durante los periodos pre-post competitivo y su posible relación al rasgo de personalidad.

2. Marco teórico

Durante el entrenamiento deportivo, los atletas perciben como estresores: la sobrecarga de trabajo y las exigencias o auto-exigencias de triunfar y/o superar marcas establecidas, generándose estados de estrés perjudiciales tanto para su salud física y emocional como para su rendimiento.

Estresores que son exigencias a las capacidades de la mente y el cuerpo (Fontana, 1992), y que favorecen la presentación de síntomas físicos (agotamiento físico), emocionales (desesperanza, intolerancia a la frustración), cognitivos (pensamiento de fracaso, de desvalorización, percepción de pérdida o falta de control), y conductuales (fumar, tomar bebidas embriagantes).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

La percepción de la vulnerabilidad ante los estresores presentes en el ámbito deportivo, facilita el desarrollo y permanencia del círculo vicioso: **estrés---falta de control---vulnerabilidad---reducción de rendimiento deportivo---estrés**. Círculo que es preciso romper para amortiguar el impacto dañino causado por el estrés; lo cual es posible realizar al aplicar en el momento preciso “a tiempo”, estrategias de afrontamiento que sean adaptativas a la situación a enfrentar y que estén acordes con las características personales del deportista.

En términos generales, se han establecido tres modelos de estrés; uno basado en las características del estresor, otro en la respuesta del individuo (emocional-fisiológica), y uno más basado en la interacción entre la persona y el entorno (Nuñez, Tobon, Vinaccia y Arias, 2006), siendo el último el que sustenta la presente investigación.

El estrés es el resultado de la evaluación del individuo y su entorno que resulta amenazante y/o desbordante de sus recursos y lo pone en peligro (Lazarus y Folkman, 1986), donde los estresores están representados por las situaciones familiares, laborales, económicas, sociales y culturales que demandan y exceden los recursos personales de los individuos (González-Forteza, Salgado y Rodríguez, 1995), también los escolares, los eventos competitivos y por supuesto los entrenamientos, siendo éste último el tema central de la presente investigación.

En la situación estresante, el individuo determina el impacto de los estresores en función a la medida en que se detonan o detonarán, exacerbaban o exacerbaban respuestas biopsicosociales que no puede o no podrá controlar; en éste sentido, la detonación, presencia y/o mantenimiento del estrés del deportista es multifactorial.

Existe una clara relación entre los aspectos individuales y el estrés (Carballido, 2001; Ferreira, Valdez y González, 2001), que permite vislumbrar la personalidad del deportista, como uno de los factores

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

que determinarán el curso del entrenamiento, percepción del estrés y aplicación de estrategias de afrontamiento que amortigüen su impacto dañino y rendimiento competitivo.

Es por ello que el estrés será experimentado desde la individualidad del deportista. En este sentido, un mismo evento podrá considerarse para algunos como un reto y para otros como un estresor.

La individuación del estrés y su multifactorialidad, serán necesario considerar durante el entrenamiento deportivo y por supuesto en las competencias; ya que si el deportista identifica sus experiencias deportivas como situaciones estresantes, generará un estado de estrés que establecerá un impacto dañino psicofisiológico que indudablemente perjudicará su rendimiento antes, durante y después de la competencia; así mismo, de no auto-regularse, también podrá impactar en otros ámbitos de su desarrollo, como lo es el familiar, escolar, interpersonal.

Siendo personalizado el impacto del estrés y por supuesto el resultado de la aplicación de las estrategias de afrontamiento para amortiguar el daño causado o por infringir (Ferreira, Valdés y González, 2001), se torna una experiencia de fracaso y/o de no control, que será recordado al enfrentarse a situaciones similares.

Estrategias que son esfuerzos conductuales y cognitivos dirigidos a reducir las exigencias internas y/o externas causadas por las transacciones estresantes (Lazarus y Folkman, 1984 a, b), que reducen el impacto de la situación difícil o agotadora (Courbasson, Endler & Kocovski, 2002), y permite amortiguar las consecuencias negativas del estrés, ya que suelen dirigirse al problema, emoción, o evento detonador y/o amenaza (Lazarus, 2000).

Scheier, Carver & Weintraub (1989), desarrollaron el inventario COPE, para evaluar estrategias de afrontamiento al estrés, identificando su estrecha relación con la personalidad del individuo (citado por

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Norlander, Von Shedvin & Archer, 2005), si tales estrategias junto con las fuentes de estrés y los síntomas pertenecen a la triada del estrés, todas ellas se encontrarán ligadas a la individualidad del ser humano.

La aplicación de las estrategias de afrontamiento al estrés está determinada por diferencias individuales y personalidad (McCrae y Costa, 1986); de la situación que se requiere o debe afrontar (Billings y Moos, 1981; Lazarus y Folkman, 1986); de los factores del medio social (Moos y Shaefer, 1993), citados por Krzemien, Urquijo y Monchietti (2004), de la cultura en la que se desenvuelve el deportista, y por supuesto a la actitud que tenga hacia el estresor y situación estresante.

Es por ello que aquellos deportistas que son predominantemente introvertidos suelen presentar pulso más acelerado, umbrales sensoriales más bajos, rápido aprendizaje, reacciones más rápidas, agotamiento más temprano y menor capacidad de carga psíquica, timidez y son fáciles de herir. Los predominantemente *extrovertidos o con alta puntuación en el 16 PF (16 Factores de personalidad)*, la excitación es comparativamente menor, se genera lentamente y se disipa con rapidez, mientras la inhibición protectora aparece rápidamente, es fuerte y se disipa con lentitud; su pulso es más lento, presenta umbrales sensoriales más altos, reaccionan con más lentitud, demoran más en aprender y poseen alta capacidad de carga psíquica y tolerancia a la fatiga (Carballido, 2001b).

Los deportistas son propensos a desarrollar altos niveles de excitación, por lo que es necesario capacitarlos en el desarrollo de estrategias de afrontamiento al estrés tanto cotidiano como deportivo, en éste último especialmente en los períodos pre y post competitivos. Entrenamiento que deberá estar acorde con su personalidad y con las características biológicas, psicológicas y sociales de índole personal.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

No sólo para el deportista será importante identificar su estrés y aplicar estrategias de afrontamiento adaptativas “a tiempo”, que le permiten afrontar el estrés generado en los entrenamientos/competencias; sino también es necesario que el entrenador cuente con habilidades psicofisiológicas que le permitan capacitarlos en el manejo adaptativo del estrés. Información que permitirá potenciar su rendimiento deportivo.

De ésta manera es relevante y pertinente conocer la forma en que al deportista le impacte el estrés pre-competitivo desde su particular forma de ser, con el fin de mostrar la necesidad de proporcionar estrategias de afrontamiento acordes a cada individuo.

3. Objetivo

Identificar la percepción del estrés en sus dimensiones de fuentes, síntomas y estrategias de afrontamiento que presentan en período pre-competitivo, los miembros de la selección de natación de la Universidad de Colima, estableciéndose su posible relación al rasgo de personalidad.

4. Método

4.1. Sujetos

6 de los 20 nadadores que conforman el equipo de la selección de natación de la Universidad de Colima, México. 1 mujer y 5 hombres con un rango de edad comprendido entre los 12 y 20 años y con un promedio de 14 años.

4.2. Instrumentos

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

16 Factores de personalidad de Cattell (2001). Integrado por 186 reactivos distribuidos en 16 factores, con una confiabilidad de intervalo corto para las Formas A y B de .80 de Alpha de Cronbach y el intervalo largo de .78 Alpha de Cronbach.

FUSIES Fuentes, síntomas y estrategias de afrontamiento al estrés, de Pérez, Patiño y Solorio (2006), citados por Pérez, García, Velasco, Márquez y Solorio (2006), con una confiabilidad de .96 de Alpha de Cronbach y un análisis factorial que determinó la identificación de 3 factores (fuentes, síntomas y estrategias de afrontamiento).

4.3. Procedimiento

Se aplicó una sola vez el 16 PF a los participantes del estudio, y el FUSIES durante 13 sesiones; 6 veces antes y 6 veces después de la competencia, así como también el día de la misma. Se analizaron los resultados mediante el SPSS (Statistical Package for Social Sciences), donde se relacionaron las fuentes, los síntomas y las estrategias con el tipo de personalidad característico de cada nadador.

5. Resultados

3 de los 6 participantes (1 mujer y 2 hombres) con rasgos de extroversión reportaron:

En el **período pre-competitivo**, las fuentes de estrés causantes de niveles más altos de estrés fueron; llegar tarde, la falta de tiempo, la separación de alguien, ser ignorado, el excesivo calor y el desorden, generándole como síntomas más frecuentes, el cansancio, la preocupación, tristeza, inseguridad, angustia e irritabilidad, que tratan de amortiguar con mayor frecuencia al descansar, buscar la solución al problema, pensar positivamente y escuchar música.

En el **período competitivo**, identifican las fuentes más estresantes; la impuntualidad de otros, el no tener vacaciones, el estar solo y el excesivo frío y los síntomas más frecuentes el cansancio, el temblor de manos, el movimiento de pies y dedos, ante los cuales aplican estrategias dirigidas a buscar la solución del problema y pensar positivamente.

En el **período post competitivo**, las fuentes reportadas como más estresantes; la rutina, el ser regañados, contradichos e ignorados, tener imprevistos, generándoles los síntomas más frecuentemente de tensión en hombros-piernas y cansancio, que tratan de amortiguan al caminar, buscar la solución del problema, pensar positivamente, ver televisión y oír la radio.

3 de los 6 nadadores (hombres), con rasgos de introversión reportaron:

En el período **pre-competitivo**, como fuentes que causan mayor estrés; el llegar tarde, no tener vacaciones, la injusticia de las autoridades, pelear o discutir y ser ignorado, que generan síntomas como desesperación, cansancio y manchas en la piel, ante lo cual aplican con mayor frecuencia estrategias como el descansar, el buscar la solución del problema, el ver televisión, la escucha de música y/o radio.

En el **período competitivo**, las fuentes más estresantes fueron; la impuntualidad de otros, llegar tarde, no tener vacaciones, la injusticia de las autoridades, la falta de tiempo, estar solo, ser ignorado, el tráfico y tener imprevistos, presentando síntomas tales como desesperación, cansancio, manchas en piel, tensión hombros, temblor manos, mover pies y dedos y sudoración, que amortiguan al ejercitarse, pensar positivamente y tener tiempo libre.

En el **período post competitivo**, las fuentes más estresantes fueron; la impuntualidad de otros, el no tener vacaciones, la falta de tiempo, el ser regañado y contradicho, la separación de alguien, el tráfico, el estar enfermo y el excesivo calor, presentándose síntomas de desesperación, cansancio, manchas en piel, movimientos de pies ante las cuales aplican con mayor frecuencia estrategias de descanso, buscar solución al problema, pensar positivamente y escuchar música.

Los nadadores extrovertidos e introvertidos comparten como estresores en el período pre-competitivo, el llegar tarde y el ser ignorados. Como para los extrovertidos su fuente de estrés fue la falta de tiempo y para los introvertidos la injusticia de las autoridades, las peleas y discusiones, se sugiere que los entrenadores generen un ambiente competitivo de cordialidad, con la menor injusticia y el mayor orden posible.

Los extrovertidos e introvertidos comparten el cansancio como síntoma de estrés en el período pre-competitivo, por lo que se sugiere proporcionarles estrategias de reducción de la activación como lo es la relajación. Los extrovertidos presentan síntomas de preocupación e inseguridad, a diferencia de los introvertidos que manifiestan desesperación; aspectos que por estar directamente relacionados con procesos cognitivos de pérdida de control, se sugiere el entrenamiento en cambio de pensamiento (reestructuración cognoscitiva del evento estresante), la autorregulación emocional, y especialmente para los extrovertidos las técnicas de auto-control.

Tanto los introvertidos como los extrovertidos comparten las estrategia de afrontamiento de descansar y escuchar música en el período pre-competitivo, acciones que reducen su sobre-activación, y ante las cuales se deberá cuidar que no se realicen para evadir sus problemas.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Los extrovertidos tienden a pensar positivamente en éste período y los introvertidos en la búsqueda de solución del problema; estrategias que hay que identificar que se realicen a tiempo e identificar sus resultados para retroalimentar su ejecución.

Tanto los extrovertidos como los introvertidos comparten como estresores en el período competitivo el no tener vacaciones y el estar solos. Los extrovertidos reaccionan con estrés ante la impuntualidad de otros y los introvertidos ante el llegar tarde, la injusticia de las autoridades, el tráfico e imprevistos; eventos que lejos de que ellos tengan control, lo tienen otros. Por lo que se sugiere la reestructuración cognitiva de eventos estresantes y el establecimiento de autocontrol. Así mismo, es importante que el entrenador identifique los elementos presentes en la fuente de estrés de “la falta de tiempo”, ya que ante éste hecho todo deportista deberá responder y aún más en períodos competitivos.

Los nadadores extrovertidos e introvertidos en período competitivo comparten síntomas como el cansancio, temblor de manos y movimiento de pies-dedos, por lo que se sugiere proporcionarles estrategias de reducción de la activación como relajación, autorregulación y distracción ya que una de las estrategias de afrontamiento de los introvertidos es darse tiempo libre.

Como los introvertidos manifiestan desesperación, tensión y sudoración en el período competitivo, se sugieren técnicas de autorregulación, e identificar la efectividad de sus pensamientos positivos, ya que son utilizados para amortiguar su estrés, así mismo es importante corroborar si el tiempo libre es previsto para reducir el estrés o para su evasión.

Los extrovertidos tienden a pensar positivamente en el período competitivo y los introvertidos en la búsqueda de solución del problema, pensar positivamente y ejercitarse. Ambos utilizan el tiempo

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

libre como amortiguador del estrés. Se sugiere cuidar que el ejercitarse en éste período no se convierta en una fuente de estrés y se ejerza como estrategia de afrontamiento adaptativo para mejorar el rendimiento y reducir la incertidumbre.

Los extrovertidos e introvertidos comparten como estresor en el período post-competitivo, el ser regañados. Como los extrovertidos, reaccionan con estrés ante la rutina e imprevistos, habrá que trabajar la disonancia cognitiva que causa el evitar la rutina, y como los introvertidos se estresan ante la posibilidad de estar enfermos, se sugiere la aceptación de falta de control y su relación con los resultados de las competencias, y la auto-regulación del estrés antes, durante y después de las mismas para reducir la posibilidad de aparición de síntomas psicósomáticos.

Los extrovertidos e introvertidos comparten síntomas de cansancio. En éste período, los primeros presentan síntomas de tensión en hombros y piernas, a diferencia de los introvertidos que manifiestan desesperación, por lo que se sugiere reducción de activación en los extrovertidos y la autorregulación emocional en los introvertidos.

Tanto los introvertidos como los extrovertidos comparten las estrategias de afrontamiento de buscar la solución del problema y pensar positivamente, estrategias adaptativas que hay que evaluar si se realizan a tiempo y retroalimentar los resultados obtenidos. Los extrovertidos tienden a caminar, ver televisión y oír la radio, mientras que los introvertidos, a descansar y escuchar música; acciones que reducen la activación y habrá que analizar sus resultados.

En términos generales para amortiguar el impacto del estrés, los extrovertidos tienden a dar solución al problema y los introvertidos dicha solución al problema la basan en buscar distractores.

Esta descripción de ambos grupos permitió señalar que los nadadores con rasgos de extroversión, necesitaron de apoyo social durante la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

competencia debido a que uno de sus mayores estresores fue estar solo, siendo necesario brindarle ayuda para dar otro atributo a estar solo como “estrategia”, como lo hacen los introvertidos.

Los introvertidos disminuyeron su estrés ejercitándose lo que favoreció su desempeño competitivo.

En resumen, los nadadores que presentaron rasgos de extroversión en el Cuestionario de los 16 Factores de Personalidad manifestaron durante los tres periodos de evaluación, la separación de alguien como un estresor, el cual persistió hasta el día de la competencia teniendo sentimientos de soledad, ya que como personas que buscan la aprobación social requerían del entrenador y familia, posteriormente en el periodo post-competitivo dicho estresor fue reemplazado por otras fuentes de estrés como la rutina, ser regañado, ser contradicho entre otros, puesto que después de afrontar el evento competitivo, mediante la búsqueda de la solución al problema, su estrés se disipó rápidamente.

Por otro lado, los introvertidos manifestaron durante los tres períodos de evaluación que las fuentes de estrés más persistentes fueron la injusticia de las autoridades y el no tener vacaciones provocándoles desesperación y cansancio, síntomas que se intensificaron el día de la competencia.

6. Discusión

Como los nadadores con rasgo de personalidad extrovertida presentaron una respuesta tardía ante las demandas externas, y en la competencia su reacción fue inmediata y se disipó con rapidez después de la competencia, estamos de acuerdo con Carballido (2001a), al señalar que los individuos extrovertidos perciben las demandas de su ambiente de forma tardía y su disminución es inmediata.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

La poca tolerancia a las fuentes y síntomas de estrés por parte de los nadadores introvertidos, hizo que el número de estrategias de afrontamiento fuera mayor, como lo menciona Eysenck (1967); Kircaldy (1980); citados por Carballido, (2001b), ya que los deportistas predominantemente introvertidos tendieron a desarrollar altos niveles de excitación y en ocasiones no logran oponer procesos de inhibición suficientes para proteger su sistema nervioso del desgaste.

La lenta percepción de los estresores por parte de los nadadores con rasgos de extroversión requirió de un número de estrategias menor, posiblemente porque como lo indica Carballido (2001b), estos deportistas extrovertidos poseen umbrales sensoriales altos.

En función de que los deportistas predominantemente extrovertidos se encuentran más protegidos del desgaste nervioso y cuando desaparece el estímulo que incide sobre el organismo, el retorno a niveles moderados de tensión es más rápido (Carballido, 2001 b), se reconoce que por esta razón nuestros nadadores extrovertidos después de la competencia mostraron un nivel de excitabilidad menor al grupo con rasgos de introversión.

Las diferencias que se observaron en las estrategias de afrontamiento tuvieron relación con los rasgos de introversión-extroversión, como lo afirma Carballido (2001).

Cohen y Lazarus (1979, citado por Barraza, 2004), señalan que las estrategias de afrontamiento son esfuerzos intrapsíquicos orientados hacia la acción, para manejar las demandas ambientales e internas, y los conflictos entre ambas demandas, y que por ende los recursos de los cuales dispone una persona para hacer frente a situaciones o acontecimientos estresantes son muy diversos; en el presente estudio las estrategias de afrontamiento que utilizaron los nadadores extrovertidos estuvieron orientados hacia la acción al contrario del grupo con rasgos de introversión.

Los resultados obtenidos corroboran los resultados obtenidos por Carballido (2001b), y la información de Cohen y Lazarus (1979 citado

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

por Barraza 2004), sin embargo, sería conveniente ampliar la investigación hacia otras disciplinas deportivas, con la finalidad de conocer e identificar diferencias interdisciplinarias.

7. Conclusiones

Los introvertidos amortiguan su estrés ejercitándose, estrategia de afrontamiento que se encuentra directamente relacionada con la competencia, y por tanto ayuda la autorregulación del estrés.

Como el estar solo fue estrategia de afrontamiento al estrés competitivo para los introvertidos y estresor para los extrovertidos, se ratifica la necesidad de proporcionar atención individualizada. Y el hecho de que sean los introvertidos los que requirieran mayor tiempo de recuperación en el periodo pre-competitivo, fortalece la decisión de que dicha atención se realice bajo el conocimiento del tipo de personalidad del deportista.

Los nadadores extrovertidos tienen mayor capacidad de soportar carga psíquica y tolerancia a la fatiga y los introvertidos no tienen la misma capacidad adaptativa y de afrontamiento al problema relacionado con el estrés.

En el período post-competitivo los introvertidos requirieron aplicar más estrategias de afrontamiento que los extrovertidos, lo cual posiblemente fue porque la presencia de los síntomas fue más prolongada y porque están probando estrategias para ver cuáles les permite amortiguar el estrés, con mayor efectividad.

El estrés manifestado por el número de síntomas reportados por los nadadores introvertidos, es más persistente y elevado que los extrovertidos.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Es importante socializar los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias de afrontamiento en los tres momentos estudiados, con el fin de que los deportistas identifiquen las ventajas de utilizar éstas de una manera adaptativa y a tiempo.

Es necesario abrir líneas de investigación sobre el tema, y difundir estudios de caso, que permitan dar a conocer los resultados competitivos en función al manejo de estrés personalizado, donde se presente una intervención multidisciplinaria.

Es necesario desarrollar programas de entrenamiento deportivo en donde el psicólogo establezca un diagnóstico integral, identifique el impacto biopsicosocial del estrés y su estrecha relación con la personalidad del deportista. Proporcione entrenamiento de autorregulación emocional, manejo del estrés, aceptación al cambio, reestructuración cognoscitiva, pensamiento positivo, manejo de la disonancia cognitiva, biofeedback, distracción; considerando a sus familiares/amigos y tres momentos de acción: antes, durante y después de la competencia.

Notas

Bibliografía

BARRAZA, A. (2004). "El estrés académico en los alumnos de Postgrado". *Revista electrónica psicología científica.com*, <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/a-r-barraza01.htm>.

CARBALLIDO, G. (2001). "Enfrentamiento al stress competitivo en atletas de alto rendimiento". *Lecturas: EF y Deportes*, 32 <http://www.efdeportes.com/efd32/stress.htm>.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CARBALLIDO, G. (2001a). *Estrés y deporte de alto rendimiento*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO.

CARBALLIDO, G. (2001b). *La respuesta emocional del deportista, una visión científica del comportamiento ante el reto competitivo*. Reporte de investigación disponible en CD. Cuba: Instituto de Medicina del Deporte.

CATTELL, B.; EBER, W.; TATSUOKA, M.; KARSON, S.; O`DELL, W. y KRUG, E. (2001). *Cuestionario de 16 Factores de la Personalidad*. 2ª Edición. México: Editorial Manual Moderno.

CLONINGER, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. 3ª Edición. Tr. Alberto Fernández Molina. México: Prentice Hall. Santiago

COURBASSON, C.; ENDLER N. y KOCOVSKI, N. (2002). "Coping and Psychological Distress for Men with Substance Use Disorders". *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social Spring*, 21(1), 35-49.

FERREIRA, B.; VALDÉS, C. y GONZÁLEZ, G. (2001). "Estrés en jugadores de fútbol: una comparación Brasil y Colombia". *Lecturas: EF y Deportes*. 35. <http://www.efdeportes.com/efd35/estres.htm>.

FONTANA, D. (1992). *Control de Estrés*. México: Manual Moderno.

GONZÁLEZ-FORTEZA, C.; SALGADO, V. y RODRÍGUEZ, E. (1995). "Estresores cotidianos y su relación con el malestar emocional en adolescentes mexicanos". *Psicopatología*, 15, 8-11.

KRZEMIEN, D.; URQUIJO, S. y MONCHIETTI, A. (2004). "Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino". *Psicothema*, 16(3), 350-356.

LAZARUS, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.

LAZARUS, R. y FOLKMAN, S. (1984a). Coping and adaptation. En: GENTRY, W. D. (Ed.), *Handbook of behavioral medicine*. New York: Guilford Press, pp. 282-325.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

LAZARUS, R. y FOLKMAN, S. (1984b). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.

LAZARUS, R. y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognoscitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

NORLANDER, T.; VON SCHEDVIN, H. y ARCHER, T. (2004). "Thriving as a function of affective personality: relation to personality factors, coping strategies and stress". *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(2), 105-116.

NÚÑEZ, R., TOBON, S., VINACCIA, A. y ARIAS, H. (2006). "Diseño de un modelo de intervención psicoterapéutica en el VIH/SIDA a partir del enfoque procesual del estrés". *Suma Psicológica*, 13(2), 105-116.

PÉREZ, R.; GARCÍA, R.; VELASCO, Y.; MÁRQUEZ, R. y SOLORIO, P. (2006). *Psicología de la salud y enfermedades crónicas*. Bogotá: PSICOM Editores.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

De los diseños de investigación a una epistemología de la Educación Física

Juan Pablo Villagrán¹

1. Ciencia e imaginarios

Si pudiéramos situarnos en la imaginación de un niño a la hora de pensar la Ciencia; muy probablemente la concebiríamos dentro de un gran laboratorio, lleno de tubos de ensayo humeantes y máquinas sofisticadas, esas que tienen muchas palancas y relojes; esas que son capaces de traer del pasado un mítico dragón o dar vida a un robot. Si nos situamos en la imaginación de un adulto, es posible que encontremos el mismo esquema, pero con un dragón menos colorido. Con este breve cuento queremos expresar que siguen pesando en nuestro imaginario, las herencias de la ciencia moderna. Muchos profesionales de la Educación Física se sientan ajenos a ese gran laboratorio que representa la investigación, muchos jóvenes tesistas se frustran al no lograr crear la magistral fórmula que haga retornar al dragón y el partido político a cargo del presupuesto, no otorgará los fondos si estos: no se materializan en un luminoso robot.

En los últimos años se observa un giro en las unidades académicas en lo referente a la proliferación de carreras de postgrado (Doctorados, Maestrías, Especializaciones) seminarios optativos de postgrado y reuniones científicas (congresos, jornadas y simposios), con una

¹ Profesor de Educación Física (FHCE-UNLP, Argentina). Docente en La Universidad Nacional de La Plata en la cátedra de Seminario de Elaboración de Tesis de Licenciatura. Docente en el Profesorado de Educación Física Cesalp en la materia Perspectiva teórico-histórica de Educación Física de 4to año. Docente en escuelas públicas y privadas en la Provincia de Buenos Aires. Integrante de proyectos de investigación/SPU Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Autor del libro "Educación Física cultura escolar y cultura universitaria" (2009). Autor de diversas publicaciones en revistas especializadas. Correo-e: juanpablo1181@gmail.com

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

mayor participación de expositores que presentan sus trabajos en diversos formatos, esto lleva a un número creciente de producción de textos académicos: monografías, ponencias, tesis, informes y diversas actividades de investigación. Esta tendencia exige hallar sustento en las asignaturas y seminarios de las facultades de egreso, como la búsqueda de alternativas en diversas unidades académicas. Para introducir a los futuros licenciados en Educación Física en las prácticas de investigación, el plan de estudios implementado desde el año 2000 incluye un *Seminario de Tesis*. Desde el cual se intenta acercar a los jóvenes investigadores a las formas y modalidades que adopta la ciencia, a partir del armado de un proyecto de tesina. En relación a este tipo de comunicación científica señalamos que no es unánime su definición ya que depende de la terminología utilizada en cada país como de la unidad académica que define sus requisitos. *“La tesina o 'tesis' de grado o de licenciatura [...] constituye el requisito académico final de la formación [...] Por ello en la elaboración de ese documento el estudiante deberá demostrar la capacidad de integración de los conocimientos adquiridos mediante la aplicación de instrumentos metodológicos probados en un asunto o tópico específico, vinculado con la carrera o especialización que ha seguido”* (Dei, D., 2006,31).

El seminario ofrece un programa detallado y una bibliografía específica que busca aproximarse a la problemática del campo de la investigación en Educación Física.² Sin embargo, son muchos los elementos emergentes a los cuales se intenta dar respuesta en el día a día de las clases. Esto abarca desde los debates que hacen a la temática del campo propio: la cultura en torno a lo corporal, la

² Puede visualizarse en el programa de la cátedra *Seminario de elaboración de tesina* los tópicos principales que implica el abordaje de las prácticas de investigación en Educación Física.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

pedagogía en los distintos niveles de la enseñanza, la práctica deportiva con sus variadas vertientes o la fisiología aplicada. Como también el análisis de las posiciones epistémicas, la elección del tutor o las técnicas que mejor resuelvan los interrogantes planteados. Se remarca la necesidad de diferenciar las *prácticas de la enseñanza* de las *prácticas de investigación*, y la compleja dinámica de la interrelación de estos enfoques: “*la mirada del docente, del investigador y del docente-investigador*” (Cachorro-Villagrán, 2010).³ Se destaca la necesidad de una permanente reflexión de la propuesta de la cátedra a partir de la aparición permanente de nuevos problemas y debates. En este sentido, el seminario se presenta como un “*espacio abierto para desplegar prácticas de la investigación*” (Cachorro, -Villagrán, 2010). Espacio en el que intenta brindarse las herramientas *teóricas y metodológicas* para el armado de un *proyecto de investigación*.⁴

Sin negar la herencia de nuestra disciplina sobre todo del área de la biología, podremos advertir la relevancia de la investigación en torno a la Educación Física y a las “*industrias corporales*”⁵ tanto para la delimitación de nuestro campo teórico y de praxis, como para el desarrollo de teorías propias, surgidas del seno de nuestras problemáticas. Esto nos lleva a sumergirnos nuevamente en el interrogante de: si es posible transitar por ejemplo: desde la epistemología de la Biología o la epistemología de las Ciencias de la Educación hacia una epistemología de la Educación Física. Es decir, el

³ Puede verse el programa citado visitando: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/educacinfisica/Catedras/seminariodeelaboracindetesina/>

⁴ Pueden verse estos conceptos en “Metodología de las Ciencias Sociales” (Marradi, Archenti, Piovani 2007).

⁵ Puede ampliarse esta noción revisando el concepto de “*industrias culturales*” propuesto por la escuela de Frankfurt en particular Adorno y Horkheimer (1971).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

pasaje del profesor de educación física importador de conocimientos de otros campos del saber, a un especialista en el campo de lo corporal y productor de saberes.

No se encuentran publicaciones específicas en nuestra área ya que la carrera de licenciatura es reciente en nuestra Universidad, hasta el año 2000 el título de egreso era el de Profesor de Educación Física. Dado que, las modalidades enfocadas a la investigación son incipientes en nuestra disciplina y encontramos en este capítulo incumbencias y relaciones entre *tesista-director de tesis-institución*, este material podría ser de interés para docentes que incursionen en estas coordenadas, alumnos, tesisistas o tal vez como insumo a la hora de evaluar el plan de estudios.

En este texto serán socializadas las producciones de los alumnos de la cátedra en función de permitir un aprovechamiento en la instancia de comparación con su par mexicano. Se analizarán y revisarán problemáticas propias de nuestro campo disciplinar, que difícilmente se agoten aquí, y quedarán abiertas a nuevos debates y reflexiones. Se expondrán los temas de investigación que más frecuentemente eligen los tesisistas y algunos ejemplos de cómo los alumnos comienzan a esbozar las problemáticas a partir de interrogantes que no nacen del vacío ya que en la observación de los casos concretos podrá relevarse la orientación de los diseños de investigación. A partir de estos primeros materiales en crudo puede deducirse la influencia del trayecto formativo en función del plan de estudios vigente.

Partiendo de estas reflexiones encuadraremos este trabajo, ya que a la hora de evaluar la actividad científica creemos pertinente situarnos en nuestros contextos históricos, políticos y económicos. En este

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

sentido, visualizar estos relevamientos implicará la posibilidad de trazar ciertos rasgos predictivos o al menos observar tendencias.

2. El campo de la investigación en prácticas corporales

Si bien la Educación Física viene promoviendo su posicionamiento a partir de un estatuto epistemológico y metodológico propio, puede observarse que continúa minimizada en el campo de la investigación, ya sea por su carácter *pre-paradigmático* (Santos 2009: 29) o porque tradicionalmente se la vincula solo con la práctica corporal, y el profesor o licenciado de educación física es visto como un agente que solo aplica las técnicas importadas de otras disciplinas más prestigiosas: biología, física, medicina, ciencias de la educación, etc.⁶ Si ubicamos la mirada en el seno de nuestro campo disciplinar, podríamos observar además, que son incipientes las propuestas epistemológicas y recién en estos últimos años se viene consolidando, bajo la égida de las nuevas modalidades de grado y postgrado, una apuesta por encontrar métodos propios desde donde enfocar los problemas y objetos de investigación.

El campo de la ciencia no puede dejar de pensarse sujeto a las “*condiciones sociales de producción*” (Bourdieu, P., 1999). Al respecto, recuperando a Bourdieu y su noción de *campo*, en este caso sería el intelectual-académico o científico. Como cualquier otro campo social, presenta sus disputas, monopolios, estrategias e intereses:

“El campo científico como sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene

⁶ En este sentido podemos remitir al lector al texto del Mg. César Román en este libro.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica..." (Bourdieu, P., 1999,76).

Reconocemos, siguiendo al autor que; las disputas epistemológicas son inseparables de los conflictos políticos, la valoración de los proyectos se tiñen con las legitimaciones simbólicas vigentes y la evaluación de las capacidades científicas de un estudiante o de un investigador *"están siempre contaminadas"* (Bourdieu, P, 1999, 76).

La actividad científica depende de las condiciones materiales socio-históricas. En este sentido; si bien observamos una tendencia creciente en investigación tanto en carreras de grado como posgrado, podemos narrar las peripecias que enfrentan, los que pretenden ingresar al campo de la investigación desde la Educación Física en nuestro país: gran inversión de energía tras largos años de trabajo Ad-honoren, los escuetos programas con pequeños presupuestos (sobre todo en Ciencias Sociales y Educación Física) y los interminables formularios de requisitos a la hora de aspirar a algún tipo de remuneración que hacen que muchos investigadores se sientan como absurdos paladines ahogados en mares de burocracia y replanteen constantemente su espíritu científico.⁷

3. En la cocina de la producción teórica

"El objeto sólo se percibe y se entiende a través de una organización interna de los datos, mediada por constructos conceptuales y formas de ver el mundo".

⁷ Teniendo en cuenta las tensiones que plantea el Mg. Carballo Carlos en torno al ámbito laboral; podemos apuntar que generalmente los salarios son más elevados en el ámbito por él denominado *"profesionalista"* que en los de investigación o docencia.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Paul Willis

En este apartado inclinaremos la mirada hacia el sujeto que empieza a tomar contacto con su objeto de estudio, las tramas que se tejen en torno a esta compleja interrelación y el acceso al universo de teorías, métodos y técnicas que la ciencia le ofrece.

Internarse en las “*arenas de la investigación*” (Cachorro, G., 2001) supone toda una puesta en marcha de mecanismos y sensaciones nuevas, pone al joven tesista ante un desafío para el cual nunca se siente suficientemente preparado. Esta novedosa instancia llega a poner en jaque una y otra vez las matrices de formación internalizadas en los jóvenes investigadores, y luego de pensar en varias jugadas, en muchos casos, vuelven a caer en el error de cubrir el rey con la pieza incorrecta. Entonces; ¿Qué estrategia utilizar? ¿Realizar un gambito y ceder material para ganar tiempo? A lo mejor sirva este ejemplo de ajedrez para remarcar que las opciones son múltiples e interdependientes; si el autor modifica las preguntas centrales, es posible que deba aplicar otras técnicas, si no clarifica el problema de investigación dudará cuales son las categorías principales y no sabrá desde que marco teórico posicionarse. Quiere decir que ha llegado la hora de tomar decisiones. Algunos dirán: no está solo, cuenta con el director o co-director del trabajo. Pero recordemos que una tesis es ante todo una elección personal y pueden aprovecharse las distintas decisiones como instancias de crecimiento. Si bien hay casos en que es en mayor medida direccionada por la unidad académica, tendría que ser factible plasmar una impronta personal. Dirigir una tesis puede ser un item a completar en el currículum académico, por tanto, elegir un director para llevar adelante un trabajo de tesis podría compararse a la

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

elección de un psicoanalista, se tendría que estar conforme y si no fuera así, no dudar en replantearse cambiarlo.

Podríamos decir que desde el momento que el alumno decide virar hacia las prácticas de la investigación, comienza a sumergirse en un universo nuevo. Universo que implica la generación de nuevas expectativas, la aproximación a nuevos códigos de comunicación, afrontar nuevas ocupaciones que traerán nuevas preocupaciones e inseguridades. Estos *momentos subjetivos del tesista*, corren en paralelo con los tiempos *del director de tesis* y los tiempos de la *institución de pertenencia*. Estas *temporalidades* de las interrelaciones dialógicas son claves en el proceso de formación del investigador. De la sincronía de estos tiempos dependerá, en importante medida, el arribo del proyecto a una satisfactoria redacción final. Mientras que; interrelaciones asincrónicas redundarán en *“afecciones narcisistas”* (Kaës, 2005). Como señala René Kaës: *“Estas investiduras y estos vínculos van a asentarse en una estructura grupal de contención, ligazón, transformación y transmisión de los procesos psíquicos...”* (Kaës R., 2005,62).

4. Condimentar los proyectos de investigación

Paralelamente a estas temporalidades de las relaciones dialógicas planteadas, transitará también, bajo la égida de Cronos, la materialización del proyecto. La mayoría de los autores de manuales nos podrán dar ciertas pautas, como la de ir construyendo el proyecto paso a paso, pero, no hay recetas magistrales, entonces habrá que apelar al criterio y condimentar a gusto. Algo en que generalmente hacen hincapié es en el recorte del tema seleccionado. Al respecto, tomaremos la enseñanza de Umberto Eco donde interroga acerca de una tesis panorámica o monográfica:

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

“...una tesis demasiado panorámica constituye siempre un acto de soberbia”. Podríamos decir que recortar el tema no sería disminuir las ambiciones, sino la soberbia. Por último Eco aconseja: *“cuanto más se restringe el campo, mejor se trabaja y se va más seguro (Eco, 1998,32)*.

Una vez realizada esta aproximación al área de estudio, a medida que se avanza en el diseño, se irá acotando el tema en pos de su viabilidad.

Junto a las primeras exploraciones, se impone la confesión teórica (Willis, 1984) y el autoanálisis (Bourdieu y Wacquant, 2005). Esto quiere decir que en esta instancia es pertinente reconocer la matriz de pensamiento que se posee y la matriz cultural de la cual se procede, vía reconstrucción de trayectorias de vida. Esto tendrá que ver con la biografía personal, los recorridos por programas de estudios, los seminarios que se eligen y los ámbitos laborales de identificación e inserción.

Por lo tanto no es lo mismo proceder de una unidad académica que dependa de las Ciencias Biológicas que una que dependa de la Facultad de Humanidades. En este sentido podemos tomar el legado de Thomas Kuhn, quien propuso que la ciencia no camina a través de pasos lineales sino, alternando periodos de estabilidad con periodos donde se producen cambios de paradigma *“revoluciones”*, y por ende las comunidades científicas disputan a partir de la determinación que sus paradigmas les imponen:

“Un paradigma gobierna [...] no un objeto sino a un grupo de practicantes. Cualquier estudio, tanto de una investigación dirigida por un paradigma, como de una investigación que tiene por objetivo romper uno de ellos, debe empezar por localizar el grupo o grupos responsables” (Kuhn, 1979).

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En este sentido, no está de más esbozar reflexiones de carácter autobiográfico y explicitar la comunidad científica de pertenencia, ya que serán la raíz de las valoraciones y prejuicios de nuestro trabajo.⁸ Junto a este tipo de explicitaciones el joven productor de teorías habrá de situar sus estados emocionales, ansiedades, miedos, bloqueos y frustraciones ya que la relación que lo vincula a su objeto de conocimiento, lleva implícita; estados de placer-displacer:

“...la psique contempla en la representación su propia forma de actividad (incorporar o rechazar); en el primer caso, catectiza esta forma productora y el producto consecuente, en el segundo considera a la representación de su actividad y de su producto como la causalidad de su sufrimiento” (Aulagnier, 1988, 59).

“La relación del sujeto con “lo que es pensado [...] puede ser sucesivamente percibida como fuente de un placer permitido, como zona que otro puede mutilar al sujeto o como zona cuya actividad está prohibida por el veredicto del deseo del Otro” (Aulagnier, 1988, 64)

Podemos deducir a partir de las anteriores citas de Piera Aulagnier que si el psiquismo en su actividad autoconstructiva, establece una determinada relación individual con el conocimiento (con la actividad de pensar), entonces habría una determinación subjetiva en el vínculo que un investigador puede establecer con el conocimiento que produce.

Esta necesidad de análisis de las matrices de pensamiento es coincidente con la propuesta de Bourdieu a la hora de incursionar en

⁸ Utilizamos esta metáfora porque como las raíces, dan sustento y son de difícil visualización.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

un trabajo de investigación: “...descubrir las pulsiones sociales y personales con que el analista inviste su trabajo de investigación es recomendable y necesario” (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 2005,73).

De estas reflexiones se desprende que tanto los *orígenes individuales* como las *matrices sociales* y la *formación académica* influirán en el trabajo del investigador. En este sentido creemos que la elección del tema de investigación no es azarosa y que existe una estrecha vinculación entre las matrices individuales, sociales y de formación profesional con los perfiles que se observan en investigación.

5. Primeros trazos de diseño en la Licenciatura de Educación Física (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de la Plata)

A continuación nombraremos algunas líneas temáticas recurrentes que los tesistas eligen para la presentación de sus proyectos de investigación:

- a- Del rendimiento deportivo, con vinculación a la fisiología aplicada o la salud.
- b- De formato histórico o de relevamiento documental.
- c- De corte pedagógico (donde incluiremos capacidades especiales).
- d- De corte sociológico.
- e- Estudios epistemológicos

Desde ya que esta taxonomía deja fuera algunas otras, como también podrá objetarse que existirán trabajos que se presenten mixturando dos o más tópicos. La única intención de semejante arbitrariedad es brindar la ejemplificación en cierto formato que facilite la consulta al lector.

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En la elección del tema, como en la forma de abordaje subyacen instancias biográficas, sociales y trayectos formativos. En este sentido, queremos remarcar la relevancia que los planes de estudio presentan para el desarrollo teórico de la Educación Física ya que estos perfiles presentan caracterizaciones propias de un momento histórico, político y económico.⁹

a- Rendimiento deportivo, con vinculación a la fisiología aplicada o la salud.

En este encuadre ubicamos los trabajos que indagan sobre los métodos de entrenamiento deportivo, evaluaciones directas o indirectas, aplicación de distintas técnicas en pos de mejorar la performance y otras variedades que se relacionan con el deporte de alto rendimiento. También observamos, sobre todo en los últimos años trabajos que vinculan las prácticas corporales y deportivas con el estado de salud de algún grupo etario. El perfil de este tipo de tesis se orienta hacia trabajos donde se utilizan generalmente técnicas cuantitativas a partir de muestras tomadas en laboratorios como mediciones de ácido láctico, espirometrías, o en evaluaciones indirectas como el test Cooper, test de Bosco, test de fuerza, etc. También podemos encontrar la utilización de técnicas como el cuestionario semiestructurado o alguna entrevista pero en menor medida.

El siguiente ejemplo permite observar un extracto del principio de un proyecto con este tópico:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

⁹ Puede remitirse al respecto al texto de Cachorro “*La pasión de la investigación en Educación Física*” del presente libro.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

¿En que consiste el método por áreas funcionales?

¿Qué características presenta el método de resistencia intermitente?

¿Qué propiedades presenta el tenis como deporte acíclico?

OBJETIVOS: a través del presente proyecto pretendo investigar, comprobar y poder establecer lineamientos generales sobre los métodos de resistencia que son utilizados en la actualidad dentro del entrenamiento de deportes de alto rendimiento de tipo acíclico y específicamente del tenis.

PALABRAS CLAVE: resistencia intermitente, áreas funcionales, entrenamiento, alto rendimiento, deportes acíclicos, tenis.

Una de las principales dificultades de este tipo de trabajos son los costos de los elementos de evaluación. En algunos casos estos elementos pueden ser facilitados por diversas instituciones estatales o privadas en cuyo caso habría que revisar si ese beneficio no actúa en desmedro de nuestra independencia por estar a favor de los intereses de tal o cual corporación.

b- De formato histórico o de relevamiento documental.

En los últimos años, a partir del interés por divisar y analizar los orígenes e identificaciones de la Educación Física, surgen nuevas propuestas de visitar archivos olvidados que, como el cajón de la abuela, permitan hallar algún tesoro invaluable.

Cuando el perfil de la investigación es de corte histórico la problemática gira en torno a la dificultad del acceso a las fuentes, la selección, interpretación y análisis de las mismas.

“la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas,

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

hemerotecas, centros de documentación e información...” (Baena, 1988,72).

En general los estudiantes de Educación Física no concurren habitualmente a bibliotecas, no están familiarizados con la confección de fichas, no saben por donde iniciar la búsqueda y, si tienen fortuna de encontrar abundante documentación deberán hallar criterios de selección. Se enfrentan con interrogantes como: ¿Qué fuentes utilizar?, ¿De qué modo analizarlas? y ¿Qué construir a partir de ellas? Estas son solo algunas problemáticas sin contar lo de deshacerse de los molestos hongos de las bibliotecas.

Podemos advertir que esta tendencia está creciendo en los últimos tiempos con esbozos de proyectos como los siguientes:

Ejemplo1

Título : *Modelo productivo, sociedad y políticas deportivas (1943-1955)*

Problema: *A partir de 1943 se produce un quiebre histórico en la vida política y social del país a partir de un cambio de rumbo económico que modifico la sociedad en general. ¿En que consistió el cambio de modelo productivo? ¿Que modelo de sociedad se genero a través de las políticas deportivas y los clubes?*

Objetivo principal: *Establecer y articular la política deportiva argentina con el modelo económico del gobierno peronista*

Objetivos secundarios: *Establecer los alcances organizativo-comunitarios de la Federación de Entidades Civiles y Deportivas Amateurs creada durante el período*

Establecer el cambio de rumbo económicos y los efectos que genero sobre la sociedad y como el deporte se articulo en la vida social de la comunidad

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Ejemplo 2

Título: *El nacimiento de la Educación Física. En busca de una interpretación.*

Tema: *El discurso médico y la Educación Física en el periodo 1880-1940*

Preguntas de investigación: *¿Cuáles eran las actividades físicas que promovía el discurso médico?*

¿Se procuró, realmente, alcanzar una raza argentina, bajo los estándares de belleza y salud?

¿Habían actividades físicas consideradas como saludables y no saludables? ¿Cuáles eran?

c- De corte pedagógico.

Este formato de proyecto de tesis se releva como la opción más numerosa, lo que lleva a percibir la influencia que la formación del profesorado tiene a la hora de inclinar la balanza hacia la pedagogía en torno a las prácticas corporales.

Uno de los principales obstáculos que encuentra este tipo de proyectos es la difícil desvinculación del investigador con su matriz pedagógica, que se trasluce en la vocación docente, lo que trae consigo una fuerte impronta en torno al deber ser. Donde el investigador, devenido en agente educativo, en muchos casos, intentará cambiar las condiciones sociales de su objeto de estudio. Si usted observa que aparecen términos como “*debería, tendría o sería necesario*”; seguramente, estará entre los que cuentan con una gran vocación docente.

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Otra recomendación sería tomar los recaudos del caso al momento de investigar en el lugar de trabajo ya que estaría contaminado con los prejuicios propios de su *“posición en el campo”* (Bourdieu).

A modo de ejemplo anexamos temáticas elegidas por los licenciandos:

1. *“Las prácticas corporales con los adultos mayores desde una mirada pedagógica”*.
2. *“Prácticas corporales en jóvenes de la educación secundaria”*.

d- De corte sociológico

Tal vez no sea algo común observar este tipo de investigaciones dentro de la Educación Física en general, pero en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación llegamos a observar temas como el siguiente: *“Políticas socioeducativas y las prácticas corporales”*.

Los alumnos no desconocen las nociones de: clase social, plusvalía, alienación, y cuentan con formación en filosofía y sociología, lo que no garantiza que lleguen a observarse proyectos en que al tesista se le dificulta el recorte del tema, la visualización de las categorías principales y la clara redacción del problema. En algunos casos terminan enredándose en una madeja conceptual en la que no logran divisar la punta del ovillo, o conciliando en su marco teórico a autores que se han batido a duelo. El docente tendrá la opción de recomendar un sinnúmero de seminarios en torno al tema o instar a revisar todo el proyecto para que llegue a ser viable. También son habituales los casos en que los alumnos confunden problema social con el problema de investigación que pretenden plantear (Dieterich, H., 1999, 57-77) formulando esquemas que están más cercanos a las tareas de extensión que a la investigación.

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Una de las mayores preocupaciones en este tipo de investigaciones es la adecuada utilización de técnicas no estandarizadas. No es tarea de este texto pormenorizar en esto, pero creemos relevante volver sobre algunas cuestiones presentes en la relación sujeto-objeto:

En desarrollos teóricos ya no tan novedosos, se puede vislumbrar la caída de las dicotomías puras (individuo-sociedad, subjetivo-objetivo), así también, los tradicionales sistemas categoriales van siendo contrastados con teorías sistémicas (Bertalanffy). En los paradigmas emergentes (Santos, 2009,40) el conocimiento tiende a ser no dualista y ejemplos como la teoría de las estructuras disipatorias del Premio Nobel Prigogine o la teoría sinérgica de Haken explican el comportamiento de las partículas a través de conceptos de las Ciencias Sociales. Entonces; a los jóvenes investigadores, les compete la tarea de reflexividad (Bourdieu) en torno a los modelos heredados del siglo XIX. Así, a partir del pensamiento sistémico, se deriva el concepto de intersubjetividad en la construcción del conocimiento, donde objeto y sujeto se conciben en tanto interrelacionados e interactivos. Es en este marco; donde De Sousa Santos (2009: 45) dirá: *“el sujeto, que la ciencia moderna lanzara en la diáspora del conocimiento irracional, regresa investido de la tarea de erigir sobre sí un nuevo orden científico”*.

Tras la hegemonía del orden positivista que despreciaba la incidencia del sujeto en las prácticas de investigación, emerge una posición que no puede dejar de tener en cuenta la importancia que la subjetividad del investigador imprime a su objeto. Se perciben ciertos desplazamientos de los objetos de estudio tradicionales de la Educación Física en pos de la recuperación de insumos conceptuales que se fueron imprimiendo en su subjetividad durante su formación.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

e- Estudios epistemológicos.

Es interesante observar esta tendencia donde los licenciandos, en mayor medida se inclinan por proyectos como:

1. *La presente investigación se basa en un análisis teórico de la imposibilidad de definir una delimitación propia del campo disciplinar de la Educación Física”.*
2. *¿Qué papel cumple el profesor de educación física en la investigación del Entrenamiento Deportivo?*
3. *Las posiciones epistemológicas y didácticas de los profesores y entrenadores deportivos de La Plata en sus prácticas de la enseñanza del minibasquet.*

Más allá que podamos discutir acerca del principio de causalidad podríamos expresar que no es casual observar esta tendencia. En primer lugar porque; como ya lo hemos enunciado, los postgrados y los eventos de divulgación científica se multiplican en todas las disciplinas, y en vista de ello, se incorporan modalidades de trabajos monográficos en algunas cátedras. Podríamos citar como ejemplo, que solo en la UNLP: los congresos de Educación Física y Ciencia ya alcanzan su 8va edición, Las jornadas de Investigación en Educación Corporal van por su 3ra edición y en 2008 se llevaron a cabo las 1ras Jornadas de Cuerpo y Cultura organizadas por el departamento de Educación Física. También a partir del programa “*Proyectos de Incentivos a la Investigación*” se desarrollan actualmente varias investigaciones vinculados a la Educación Física que pueden observarse en: <http://www.fahce.unlp.ar>. Estas iniciativas dejan traslucir la influencia de la lógica académica, lo que se traduce en un viraje de la escucha y la lectura hacia la producción escrita y la generación teórica.

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En segundo lugar, pero no menos trascendente, observamos que las inquietudes por interrogar las problemáticas de la Educación Física surgen también desde el seno de las propias prácticas pedagógicas. Los profesores se esfuerzan por optimizar sus clases a partir de cursos o asistencia a eventos académicos.

Si bien esta creciente tendencia no es acompañada por presupuestos estatales o privados acordes con las inquietudes profesionales, podríamos hablar de proyecciones que indicarían que los profesores de Educación Física estarían construyendo su propia historia, en el sentido de la toma de conciencia de la importancia de sustentar sus prácticas a partir del desarrollo de teorías surgidas del seno de sus problemas particulares.

6. La Educación Física en el mapa de la Ciencia. Perspectivas y desafíos.

A partir del carácter de deidad hegemónica que consigue la ciencia al haber relegado otros tipos de conocimiento al espectro mítico-religioso (Gadamer: 1997) y luego de objetar que no ha sido capaz de alzarse con soluciones concretas de los grandes problemas de la humanidad, se multiplican los autores que plantean en sus novedosas concepciones como la *“doble ruptura epistemológica”* o la noción de los *“agentes ausentes”* (De Souza Santos, 2009), la *“bipolaridad del pensamiento moderno”* (Gadamer, 1997) o el *“pensamiento complejo”* (Minayo, 2009), la emergencia de nuevas formas de concebir y hacer ciencia.

La Educación Física ha buscado legitimidad afirmándose en reconocidas teorías surgidas de diversas disciplinas. Hoy en día, se presentan oportunidades para: discutir su lugar en el mapa de la ciencia, reconocer la fuerza que representan los saberes surgidos de

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

las propias prácticas corporales y generar teorías que orienten la intervención y promuevan un estatuto epistemológico y metodológico propio que conlleve legitimación en el campo del saber.

La formación de los investigadores se presenta como un pilar crucial de cara a este futuro, cuestión que involucra a alumnos, directores de trabajos de investigación e instituciones. Observar los perfiles, preferencias, tendencias, o como guste denominarse, implica entender que: las matrices mencionadas operan en los investigadores marcando la elección del objeto, marcos teóricos y técnicas de investigación, es decir condicionando el tema y el enfoque de la investigación. Advertimos la vinculación que tienen estas “elecciones” con los marcos académicos y de desempeño profesional y que estas preferencias en torno a determinadas problemáticas se irán reproduciendo en el campo hasta que surjan opciones de vanguardia.

Aunque el desarrollo de la investigación en Educación Física no sea tan luminoso como la Máquina de Dios, creemos que el desafío será la formación de investigadores que puedan integrarse a equipos de trabajo, dejando de lado sus narcisismos y temores para consolidar programas de mayor alcance junto a la generación de redes de intercambio tanto a nivel nacional como internacional. Lo que implica, por supuesto, redoblar esfuerzos en cuanto: producción, difusión y gestión de investigaciones que redunden en teorías que sustenten nuestras prácticas de Educación Física.

Notas

Bibliografía

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1971). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sur.

AULAGNIER, P. (1988). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.

BAENA, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México: Editores Unidos Mexicanos.

BOURDIEU, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CACHORRO, G. (2001). *La introducción en las arenas de la investigación. Reconstrucción de una experiencia en un universo problemático*. *Educación Física & Ciencia*, 5(3), 91-117.

CACHORRO, G. (2005). *El objeto triangulado por el sujeto*. Conferencia de las Primeras Jornadas de Investigación en Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Inédito.

CACHORRO, G. y VILLAGRAN, J. P. (2010). *Programa del "Seminario de Elaboración de Tesis"*. Licenciatura en Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

<http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/educacinfisica/Catedras/seminariodeelaboracindetesina/>

DEI, D. (2006). *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Buenos Aires: Prometeo.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DIETERICH STEFFAN, H. (1999). *Nueva guía para la investigación científica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ECO, U. (1998). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

Juan Pablo Villagran. De los diseños de investigación a una epistemología...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

GADAMER, H. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.

KAËS, R. (2005). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Barcelona: Paidós.

KUHN, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

MANCUSO, H. (2001). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.

MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

SCHUSTER, F. y otros. (2002). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.

SOUZA MINAYO, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.

WILLIS, P. (1984). "Notas sobre el método". *Cuadernos de formación para investigadores*, 2.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

La pasión por la investigación en Educación Física

Gabriel Cachorro

La investigación es una tarea apasionante porque está ligada a la posibilidad de explorar y salir en busca de opciones no conocidas. Cada vez que nos proponemos embarcarnos en una aventura hacia lugares por descubrir, conocer otras personas con quien encontrarnos o estudiar un área del conocimiento ajena a nuestra formación, nos predisponemos a lograr un salto cualitativo en nuestras estructuras de pensamiento. Investigar desde una perspectiva etnográfica significa tal como nos señala Guber (2001, 17) es: “dar lugar al des - conocimiento preliminar acerca de cómo conocer a quienes, por principio metodológico no se conoce”.

Es una propiedad valiosa de los sujetos, la curiosidad o la intriga por encontrar explicaciones a los hechos sociales y emprender una tarea de formalización de los hallazgos a través de las prácticas de la escritura sin descuidar el tiempo histórico que enmarca al investigador. En esta perspectiva de trabajo de investigación, siguiendo el consejo de Chartier (1997, 64) podemos “sustituir una historia relato, acunada por el recitado de los acontecimientos, por una historia problema, obligada a construir su objeto, explicitar sus hipótesis reconocer sus procedimientos”. La incomodidad es crucial para provocar nuestras pesquisas poniendo en juego nuestra capacidad problematizadora de la realidad y el posterior diseño de la investigación. El diseño de la investigación en la vertiente empírica aparece como “un proceso que involucra un conjunto de decisiones y prácticas (que a su vez conllevan la puesta en juego de instrumentos conceptuales y operativos) por las

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

cuales conocemos –lo que puede significar describir, analizar, explicar, comprender o interpretar- algunas situaciones de interés cuya definición y delimitación (o construcción) forma parte de las decisiones apenas aludidas” Piovani (2007, 72).

1. Buenas preguntas

La formulación de preguntas de investigación comprometedoras para nuestras propias expectativas sociales de vida en el terreno de la Educación Física nos puede otorgar sentidos invaluableles. La profundidad de esas preguntas inquietantes, sirven para generar sólidos problemas de investigación en tanto surgen de preocupaciones genuinas, nacen del deseo por desestructurar, cambiar un estado de cosas. Me refiero a esas preguntas que buscan respuestas o argumentos inexistentes hasta el momento, en vez de promover interrogantes que llevan implícita su respuesta en la misma formulación y hacen endeble la propuesta mostrando falsos problemas. Mantener una vigilia constante sobre la tensión del objeto y el sujeto en el proceso de la investigación resulta crucial para hacer andar el proyecto. Siguiendo a Ibañez (1994: 30) es conveniente “recuperar a la vez lo que hay de subjetivo en el objeto y que hay de objetivo en el sujeto”.

La tarea de investigación partiendo de estas tensiones constituye una tarea artesanal. Es una labor que demanda trabajo. Una obra bien lograda se desprende de trabajos de campo, horas extenuantes de lecturas, operaciones reflexivas constantes sobre el objeto de estudio, interpelaciones con pares. En la conjunción de estos procedimientos, el director de tesis cumple un rol central en la supervisión del proceso de formación a través de marcaciones, señalamientos, correcciones a los

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

borradores entregados que van delineando dos procesos simultáneos: el de la “construcción de una relación” y “la necesidad de una herida narcisista” que logre romper las estructuras de pensamiento del asesorado (Cachorro 2001, 97). Las investigaciones no salen de un momento fortuito de inspiración intelectual de librepensadores.

La producción de ideas tiene un proceso de gestación arduo, de persistentes análisis de las posibles relaciones y combinaciones de elementos probados por el compositor. Por supuesto el irreemplazable requisito de instalarse con el objeto de estudio y su operacionalización tomando una referencia empírica con residencia e informantes claves para entenderlo y explicarlo. Un ejemplo muy contundente de esta relación del sujeto de la investigación con el objeto de estudio, metiendo las manos de lleno en el barro, nos la aporta Waquant para explicar “los tres cuerpos del boxeador profesional” donde establece una estrecha relación con los nativos y sus condiciones de realización social participando como un miembro más de la comunidad estudiada. El autor aprovecha la recolección de datos etnográficos y experienciales producidos en un intenso trabajo de campo desarrollado en los gimnasios del ghetto negro. Waquant (2006a, 15), nos señala “aprendí el oficio de las cuerdas bajo la tutela de un entrenador de reputación mundial, sirviendo de sparring a profesionales y amateurs, presenciando peleas locales y torneos...mantuve un diario detallado de mi extenso noviciado, asentando cada noche después de cada sesión mis observaciones e impresiones de los vastos eventos y actividades que construyen la fabrica de la vida en el gimnasio”.

Las propiedades más interesantes de la investigación tal vez no lo encontremos en los manuales y tesis de investigación acabadas. Nos

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

parece más relevante revisarlas en los procesos de formación de los investigadores “describir el proceso constructivo de la obra más que la estructura final de una tesis” (Cachorro 2001, 92). El aprendizaje del oficio de investigar resulta interesante para los profesores de Educación Física porque los ubica en el desafío de mover las propias estructuras de formación docente y desplazarlas hacia la edificación de otras estructuras de investigación para la apreciación de otros puntos de vista de las prácticas corporales. La ampliación del repertorio de formación implica desestructuraciones de las propias matrices de aprendizajes previas ligadas a la docencia y los consecuentes puestas a prueba de los niveles de plasticidad y rigidez para aceptar estos cambios que cada sujeto puede soportar con su narcisismo interpelado para el necesario descentramiento de la docencia a la investigación.

2. Prácticas de investigación

En el campo de la Educación Física, las prácticas de la investigación se refieren a la toma de posición en carácter de detective curioso de algún aspecto puntual de la realidad, sobre temas de interés de la profesión. Asumir una postura de indagador lleva de suyo, la movilización de un conjunto de métodos, estrategias, técnicas, tácticas de abordaje. Las prácticas encierran un saber cocinado en las “artes de hacer”. La riqueza y potencia de las prácticas radica en el conjunto de operaciones, dispositivos y modos de hacer guiados por ciertos esquemas de pensamiento que se internaliza con la participación activa y protagónica. De Certeau (1998:36) desmenuzaba las propiedades de las prácticas, sus combinatorias, tensiones de fuerzas objetivando estos “modos de

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

hacer". El autor enfatiza las "maneras", "usos" y "estilos" configurados en las prácticas.

La formación del investigador en Educación Física, se incuba en la puesta a prueba de métodos y la adquisición de un manejo idóneo y creativo de estas herramientas. "Lo esencial del concepto del método está en la elección de las técnicas a aplicar, en la capacidad de modificar las técnicas existentes, adaptándolos a los problemas propios, y de imaginar técnicas nuevas" (Marradi 2007, 56). Su capacidad de operar e internalizar una lógica de investigación, se sustenta en la experimentación de tareas de búsquedas bibliográficas de tópicos específicos, desarrollo de actividades de observación, confección de registros etnográficos, producción de relatorías, textualizaciones, tomas fotográficas, filmaciones audiovisuales, ejercicios de análisis metodológicos de los cimientos de una tesis.

El conjunto de elementos que hace a la formación del investigador en temas referidos a la Educación Física se alimenta en la construcción de objetos de estudios nuevos, partiendo de sondeos preliminares que nos posibiliten ubicar la justificación de nuestra propuesta de investigación atendiendo tres tipos de argumentos: la ausencia de investigación, investigaciones que dejaron sectores sin explorar o investigaciones que no resultan satisfactorias. La formación, también está conectada a la interpelación de colegas con quienes socializar procesos y resultados de proyectos o trabajos de investigación. Las triangulaciones entre investigadores son centrales para enriquecer de nuevos ángulos de apreciación la lista de temas estudiados "este término se deriva de la navegación donde se define la situación de un objeto por el entrecruzamiento de las líneas trazadas desde distintos puntos" (Gallart

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

1993, 139). La soledad, el anonimato o la escritura solipsista en una cripta distante de tramas intersubjetivas dispuestas a debatir ideas, se empobrece en un repliegue sobre si mismo en un ostracismo sin salida. Las prácticas de la investigación en Educación Física a diferencia de las prácticas de la enseñanza o las prácticas docentes no tienen un número extenso de participantes. La vocación por las prácticas de investigación está circunscripto a un número finito de personas que encuentran sentidos a estas prácticas y las aprovechan para desplegar la invención de planes y gozar de procesos creativos. El placer de la investigación, hacer investigación por gusto y disfrutar también es un juego que se enseña y se aprende armando espacios sociales de confianza mutua con copensores y buenos acompañantes capaces de compartir aventuras exploratorias con proyectos de indagación seductores que enganchen a los sujetos por los procesos de participación y no por la forzada obligación de cumplimentar una tarea burocrática, capaz de soportar el aburrimiento a costa de obtener un rédito en los antecedentes del currículum vitae. Barthes (1982, 12) nos señala la importancia de crear “el espacio de goce” como “la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce: que las cartas no estén echadas sino que haya juego todavía”.

Podemos ver los modos de utilizar insumos etnográficos en su versión de observación participante para investigar las clases de Educación Física adaptando estas herramientas a las particularidades de un objeto de estudio. La adecuación de estos materiales a los rasgos de la Educación Física deriva, a veces, en una observación “semi” participante. “Su carácter de “semi” participante está dado por la presencia explícita del observador que en ningún momento queda oculto

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

a los ojos de los sujetos que llevan a cabo la actividad” (Carballo 2003, 105).

Si repasamos los trayectos formativos en las universidades¹, podemos apreciar en las mallas curriculares un mayor volumen de espacio ocupado por materias orientadas a la docencia, en detrimento de la extensión y la investigación. El efecto de esta propuesta se traduce en una mayor familiarización con temas de la clase, la enseñanza, la didáctica, los materiales, a lo largo de los trayectos formativos y una proyección de los egresados que mantiene un correlato con ese recorrido hacia inserciones laborales en escuelas, gimnasios, clubes. Las matrices de formación de los especialistas en la Educación Física poseen una manera de apreciar los eventos desde una contemplación pedagógica, la posesión de una mirada docente focaliza aspectos de resolución táctica pragmática de la clase. La estética de la mirada del investigador encierra un posicionamiento analítico de los procesos sociales que se manifiestan en la clase capaz de describir y explicar aspectos creativos de los múltiples objetos de estudio que pueden construirse. La clase de Educación Física como sitio para realizar trabajos de campo puede “hacer hablar” distintos temas y consecuentemente construir distintos objetos de estudios según la diagramación de estas exploraciones (la violencia deportiva, las motricidades, las gestualidades y manifestaciones corporales).

Las prácticas de la investigación tienen espacios acotados en los planes y programas de estudios de la Educación Física de las Universidades y los Institutos. El tipo de materias posibles de hallar se reducen a

¹ Para apreciar la complejidad que caracteriza el proceso de formación de los investigadores en Educación Física en la Universidad, remitirse al texto incluido en este libro “de los diseños de investigación a una epistemología de la Educación Física” de Juan Pablo Villagrán.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

proyectos de tesis, seminario de tesis, Taller de tesis, Metodología de la investigación, Estadística aplicada a la Educación Física. Con estos insumos básicos el alumno elabora una tesina monográfica referida a algún tópico de la Educación Física.

La inserción de los alumnos en estas prácticas se produce en la inscripción a equipos de investigación dedicados a temas específicos del campo. En estos grupos de investigación es donde se adquieren experiencias valiosas en la formación, porque hay proyectos de investigación que contemplan la ejecución de técnicas específicas de recolección de información, sistematización de datos, armado de ficheros de autores, producción de informes de investigación, presentación de ponencias en eventos y organización de publicaciones colectivas con los resultados parciales y finales de la investigación. Resaltar el lugar de definición de los aprendizajes para investigar es central porque los mismos manuales advierten sobre “el carácter inevitable de la tarea artesanal y que solo investigando se aprende a investigar” (Sabino 1992, 4).

El enrolamiento del aprendiz en líneas de investigación afecta su formación porque lo orienta hacia búsquedas de temas de preferencia del equipo con sus procedimientos pertinentes para esos temas. Los vicios, trampas, bondades, miserias, riquezas de estos equipos marcan y afectan a los iniciados. La ascendencia de influencias eruditas, engorrosas, obscuras, estructuradas, creativas, irresolutas, vertiginosas, o desordenadas se engendran en condiciones de producción construidas por los participantes ascendentes de estos equipos. Hay marcas registradas, discursos que quiebran las formas de pensar, movilizan, seducen, arrastran hacia paraderos diferentes, merced a “la meticulosa

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

capacidad envolvente del homo academicus” (Cachorro et al 2009: 259). Los destinos son responsabilidades cómplices de quienes guían o conducen y los que se embarcan en empresas de todo tipo con los gurues académicos.

3. Revestimientos teóricos de los proyectos

Los trabajos de investigación existentes en el campo de la Educación Física muestran la influencia de materiales procedentes de distintas áreas del saber. Esta situación de heterogeneidad de las búsquedas es interesante porque habilita el armado libre y creativo de objetos de estudios inagotables rompiendo los cercos disciplinares, promueve la flexibilización, la apertura a las ideas transdisciplinares, por ejemplo los trabajos de Zambaglione (2008), Branz y Bilik (2007) y Waquant (2006b) son recuperables por localizarse en zonas de intersección disciplinar con la Educación Física. Las investigaciones estructuradas se rompen y se inauguran otras estructuras cuyas propiedades son más dinámicas, versátiles, dotadas de una atractiva plasticidad en su composición.

La diversidad de rastreos y de proposiciones de investigación lo podemos cotejar proyectos vinculados con la medicina (con trabajos de nutrición, entrenamiento deportivo, salud) la física y el diseño (en aquellas inquietudes de búsqueda de la ergonomía del movimiento, biomecánica deportiva, revisión de test de capacidades y cualidades físicas del movimiento, estudio de materiales deportivos ortopédicos), el psicoanálisis (en estudios o experiencias ligadas a la psicología del deporte, a los casos de bulimia y anorexia nerviosa, las perspectivas de la subjetividad de los cuerpos y sus emociones), la historia (los mundiales de fútbol, las olimpiadas deportivas, el surgimiento de los

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

clubes, los contextos y políticas de gobiernos. Las historias orales e historias de vida), la antropología (con sus aportes de técnicas de observación participante y no participante para la Educación Física en distintos contextos de producción), la sociología (en trabajos con censos, estadísticas, de poblaciones en su vertiente cuantitativa y en el estudio de sensibilidades posmodernas en las opciones cualitativas), la comunicación (en los múltiples trabajos de las teorías de la comunicación social, de la semiótica motriz, la contracomunicación y comunicación motriz, la comunicación no verbal), la pedagogía o las ciencias de la educación (con una fuerte ascendencia en las teorías de la enseñanza y el aprendizaje).

La presencia de estos materiales en los discursos o en los relatos de docentes investigadores de la Educación Física aparece por una convivencia de los especialistas con otras especialidades. Las vocaciones profesionales van delineando inclinaciones hacia aspectos seductores según los perfiles de los actores. Las teorías son explícitas y deliberadas cuando los investigadores trazan líneas específicas de investigación e intentan legitimarse en un sector del campo. La medicina deportiva, las teorías de la Educación Física, la evaluación, la discapacidad, el juego, o la gimnasia. El nombramiento autoreferencial de los investigadores arrastra a posicionamientos teóricos y movilizan materiales cuyos revestimientos teóricos tiene alcances de definición política. “Las teorías no compiten por su valor de verdad -en tanto adecuación objetiva- sino por la legitimidad de sus conclusiones, sus consecuencias, sus resultados y las estrategias de acción que de ellas se derivan” (Archetti 2007: 67)

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Los revestimientos teóricos a veces se expresan como teorías mudas, están implícitas porque no se someten a mayores cuestionamientos. Caen por su peso y se asumen como naturales y evidentes. No median mayores aclaraciones, pero los desarrollos y el curso de las investigaciones están guiadas por latentes marcos teóricos que mueven el proyecto en forma silenciosa. El proyecto de investigación puede estar hablado por autores de moda como Foucault, Bourdieu, Piaget, Le Breton, Parlebas, Dunning. Estos hilos conductores poseen implicancias, sus materiales tienen formas amalgamables y afines a ciertos materiales e incompatibles con otros. Hay un entrapamiento en la selección de autores, los códigos de palabras tienen márgenes de uso disimiles. Es diferente desplegar las prácticas de la escritura echando mano a las categorías teóricas de un psicoanalista, un sociólogo o un psicomotricista. Las implicancias son irreversibles, textos delirantes, incomprensibles, aburridos, crípticos, claros, ambiguos, didácticos, lúcidos, esclarecedores, organizadores, introductorios. Las consistencias de los textos comienzan a definir su destino en el preciso momento que sin saberlo muchos investigadores se embarcan en el uso de bibliografías desafortunadas o acertadas.

4. Agenda de temas y problemas

Los temas y problemas de la Educación Física están a la medida de la trama intersubjetiva donde los investigadores habitan. Los temas de conversación que interesan a fisiólogos del ejercicio, pedagogos corporales, rehabilitadores físicos, especialistas de la natación, directores de colonia, muestran un espectro de expectativas diferentes. Las matrices de pensamiento dirigen la mirada para ver las prácticas y ponerse en el mundo. En esta construcción de marcos referenciales

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

teórico metodológicos para abordar “el objeto y el campo de acción” (Hernández Sampieri 1999: 27) se formulan las preguntas del que, como, porque, donde y para que de la investigación.

Se pueden investigar temas de altos niveles de abstracción (La identidad de la Educación Física, las teorías del juego) temas de resolución práctica (ejercitaciones, tareas y actividades para desplegar en una clase). Echar mano a recursos más cualitativos (explicar modos de asunción de las prácticas corporales emergentes) o cuantitativos (medir porcentajes de poblaciones deportistas). Lo cierto es que la proposición de una investigación no sale del vacío, está condicionada por el mundo de vida de los investigadores y sus periplos biográficos. La elección de un tema esta ligado a móviles personales indefectiblemente. “Las experiencias personales y profesionales encienden la chispa de la investigación” (Valles 1999: 85). Lo importante en esta dialéctica del sujeto productor y producido por su realidad es el aprovechamiento de esta relación para la movilidad de temas y problemas de investigación. La actualización de los planteos con relevancia social de las pesquisas.

Hay quiebres generacionales en las búsquedas en contextos de realización que interpelan en el envejecimiento de ciertos contenidos que dejan de ser seductores para los jóvenes investigadores o investigadores en formación. Los temas de Educación Física ligados la articulación con el turismo aventura, los estudios de género, la biopolítica, la evaluación, la violencia escolar, tienen sintonías generacionales de los más jóvenes. La realidad produce nuevas sensibilidades, socialidades y subjetividades que tiene profunda relación con las temporalidades históricas que le toca atravesar a los sujetos. Decodificar estos procesos de cambio y permanencia en las

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

investigaciones en proceso demanda “una sensibilidad teórica para poder conceptualizar y formular una teoría tan pronto emerjan los datos” (Glaser y Strauss 1967).

5. Recetarios de investigación

Los encofrados que ofrecen los distintos proyectos de investigación expresan concepciones de armado extraídas de ciertas teorías. Los lineamientos teóricos establecen formas específicas para construir investigaciones haciendo uso de ciertos materiales y estableciendo criterios de composición luego plasmados en estructuras capitulares. La matriz de pensamiento es una “representación diagramática de un conjunto de ideas” (Strauss y Corbin: 2002, 200) que orientan las acciones, son moldes de distintos niveles de rigidez o plasticidad instrumentados en procedimientos de investigación. Las formas de hacer, de aplicar las técnicas, las metodologías, los instrumentos poseen estilos e interpretaciones del libreto personales. Hay un criterio subjetivo un uso creativo de estos insumos para investigar.

Los autores, los grupos de estudios, equipos de investigación, las políticas institucionales, las mallas curriculares de una profesión, los docentes investigadores, los programas, proyectos y tesis de investigación, las preferencias bibliográficas producen efectos en la comunidad de investigadores de la Educación Física. Los efectos se cristalizan en los trayectos de formación. Construido en base a estructurales y definitorias simulaciones, invenciones, rigurosidades, inconsistencias, contradicciones. Los recorridos biográficos de los sujetos en la investigación constituyen apuestas que ponen en juego diversos planos de formación superponiendo dimensiones políticas,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

académicas, económicas. Estos componentes están presentes en todo momento del itinerario independientemente de la capacidad de objetivación del protagonista.

Las recetas posibles de identificar en los formatos de investigación de la Educación Física responden a estructuras que ofrecen valoraciones en aspectos diferentes. Algunas investigaciones jerarquizan unas secciones sobre otras. Se otorgan prioridades diferentes según los mentores. Lo más importante para la construcción de una tesis de investigación en Educación Física muestra una heterogeneidad en las partes. La parte fundamental de una tesis se resalta de acuerdo a cada investigador en sectores diversos. El subrayado puede localizarse en: la pregunta de investigación, el problema de investigación, los marcos teóricos, las preposiciones, la descripción densa del trabajo de campo, el índice o las conclusiones.

Los protocolos de investigación tienen armados y ensambles diferentes. Los trabajos de investigación en Educación Física de grupos especialistas en líneas específicas y campos de aplicación, se organizan entre sus miembros compartiendo un código sistematizado de significados, producto de los encuentros en las reuniones periódicas de investigación donde se van delineando los perfiles de investigador. La internalización de recetas para armar se toma de situaciones asimétricas en el proceso formador. La toma de esquemas organizadores de la investigación afecta los modos de producción de las futuras investigaciones. La ascendencia de los contextos de reunión en las dinámicas grupales de los investigadores es central porque transmite el oficio de investigar con criterios de búsqueda, recorte y armado de los materiales.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Las guías de investigación preferenciales de los investigadores salen de estas cofradías. Investigadores de Educación Física con perfiles antropológicos, históricos, cualitativos, cuantitativos, metateóricos, pragmáticos o la combinatoria de estos y otros tantos rasgos van fijando posiciones en el campo. A partir de estas fijaciones en los planteos se derivan tensiones en el campo y luchas por el reconocimiento y legitimidad de las producciones. El formato que está instalado en los ámbitos universitarios de Argentina, es el del programa de incentivos del Ministerio de Educación de la Nación SPU. Su influencia radica en la circulación de un sistema en todo el país, con un formato estandarizado de confección de proyecto y rendición de etapas del mismo. Este programa tiene ascendencia en la comunidad de investigadores de la Educación Física operan en las universidades y hace deletrear a los investigadores los hallazgos en un lenguaje codificado, los informes de avance parcial y final de la investigación. Sugiero revisar la compilación de proyectos de investigación de la FHCE- UNLP, en el marco de las Terceras Jornadas de Investigación en Educación Corporal (Cambior 2007).

Las otras modalidades de formalización de investigaciones lo marcan los posgrados nacionales e internacionales donde los aspirantes prueban y conocen criterios de construcción de tesis de investigación. Las investigaciones aquí revisten el carácter de empresas individuales ligadas al “estudio de casos” particulares. Allí las vocaciones de búsqueda descansan en trabajos de recopilaciones teóricas con indagaciones en bibliotecas (tesis sobre currículum escolar de la Educación Física, historia de la Educación Física de un periodo acotado en el tiempo), en campo desplegando técnicas de observación

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

participante (descripciones densas de comunidades o grupos sociales relacionados con las prácticas de la Educación Física actuales. Véase la Tesis de Maestría “Identidades en juego. Prácticas lúdicas en jóvenes mapuche” el espesor de los datos empíricos y el aprovechamiento integral de estos datos para interpretar sentidos políticos y culturales condensados en las prácticas, que nos ofrece César 2009).

6. Los formatos de escritura

Los patrones narrativos que se derivan de estas elecciones del objeto de estudio son distintos. Textos que confirman hipótesis a través de procedimientos de enunciación deductivos, escrituras etnográficas que desnudan realidades detallando la microfísica de las relaciones humanas de referentes empíricos concretos haciendo uso de “teorías sensibles” (Glaser y Strauss 1967), recopilaciones teóricas reformuladas con nuevos criterios de clasificación y agrupamiento de ideas. Las redacciones de los informes cobran forma y tienen apelaciones al texto cuyo espectro abarca una variada gama de géneros literarios: narrativo, argumentativo, descriptivo, metafórico, deportivo, clínico médico o periodístico.

Los formatos de escritura en la investigación constituyen una composición compleja porque tienen un pasaje del proyecto (etapa de ajustes de los borradores, rectificación del plan) a la tesis (etapa de las terminaciones) donde se sacan los andamios de una estructura y se comienzan a ver la obra acabada con la versión definitiva. El final de obra muestra los posibles recorridos de un libro para el lector condicionados por el estilo de su prosa, los niveles de señalización, comunicación y las conexiones entre las distintas secciones.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

El caso del libro *Educación Física, cultura escolar y cultura universitaria* (Cachorro et al. 2009, 13) tiene en cuenta esta situación “la estructura del libro posibilita diversas formas de lectura. Los posibles recorridos quedan librados a los criterios de opción del lector. Se puede trazar un itinerario que agote la sección de la cultura escolar y luego pasar a leer toda la sección de la cultura universitaria. Otro camino posible a ser transitado puede ser tomando cada una de las técnicas de recolección de información utilizadas en la investigación: las biografías, las etnografías, los cuestionarios. Las dos opciones sugeridas arriban a un último apartado conclusivo”

Las categorías conceptuales que nombran en los títulos y subtítulos de todo el cuerpo de la tesis, los criterios de distribución nos brinda sus datos estructurales. La secuencia sugerida por numerosos autores (Dei 2006, Mancuso 2002 y Dieterich Steffan 1999) coinciden a grandes rasgos con el trazado de introducción - hipótesis- pregunta - problema - marco teórico - metodología - análisis de datos y conclusiones es una estructuración instalada y utilizada por los investigadores. Podemos tomar una clara ilustración de este esquema de trabajo trasladado al campo de la Educación Física, en el proyecto de investigación de Lugercho (2009, 139) referido a la gimnasia en la escuela. En este tipo de investigaciones el margen de incertidumbre de las búsquedas es importante, en tanto se sale a buscar algo que a priori no se conoce o se dispone información inconexa y superficial. Se adentra en una aventura exploratoria, se asumen riesgos de bucear en lo desconocido.

La propuesta de armado de tesis con el empleo del índice sugerida por Eco (1984), expresa otro criterio de construcción y resulta adecuado para investigadores que poseen visiones anticipatorias y la capacidad de

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

imaginar el porvenir distribuyendo estratégicamente las secciones y apartados de un trabajo. La confección de un plan de trabajo con secciones predeterminadas de antemano, posibilita ver en su conjunto la coherencia de las preposiciones y los códigos de palabras empleados compatibles entre sí. En este caso se trabaja con una profundización de las problematizaciones vertidas a lo largo del texto, llegando a análisis complejos que muestran nuevos mapas de relaciones entre los términos. Los visionados de estos planes evidencian en las tipologías y la bibliografía seleccionada niveles de resolución. Las compatibilidades entre autores, palabras, tipos ideales entrega visibles pistas de las contradicciones y bondades de la propuesta en el borrador. “El índice revelará el orden y la sistemática del trabajo. La exactitud, la belleza de expresión de los títulos y su capacidad de sugerir con breve frase el contenido de la sección, constituyen la prueba de dominio intelectual del investigador”. (Botta 2007, 34)

En los moldes de investigaciones sobre entrenamiento deportivo podemos apreciar un resaltamiento de las herramientas metodológicas con insumos cuantitativos de técnicas de muestreo y de porcentajes, estadísticas, sobre el tema estudiado. Las representaciones gráficas de cuadros, círculos, campanas de diversos colores, porciones desprendidas de dibujos y volúmenes tridimensionales materializan una forma de comunicar los datos obtenidos prescindiendo a veces de redacciones explicativas. El tipo de escritura es subsidiaria de estos elementos en un lenguaje frío, a veces taxativo de las cifras y próximo a términos neutros que intentan demostrar objetividad libre de interpretaciones ambiguas. A modo de ejemplo podemos mencionar los resultados de una investigación referido al “Análisis descriptivo del IMC, habilidad motriz y

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

deporte extraescolar en niños y niñas de once años” (Salazar et al. 2008, 130).

7. Salir del molde. Quemar manuales

Las investigaciones en Educación Física son necesarias en principio para producir una constante actualización de sus objetos, métodos, campos o teorías en el campo profesional. Por ejemplo el proyecto de investigación “El campo de las prácticas corporales en la ciudad de La Plata” inscripto en el programa de incentivos periodo 2008-2011, asume el desafío de movilizar cartografías para reempadronar la emergencia de nuevas propuestas corporales. En esta perspectiva entendemos central la confección de una agenda de temas prioritarios según las complejidades de las sociedades y las culturas en su devenir dinámico. El abordaje de la profesión a través de investigaciones flexibles, creativas, revisadas que integren materiales de distinto origen disciplinar que cuiden el tiempo y el espacio de realización pueden aportarnos un rejuvenecimiento de las prácticas y saberes. Las investigaciones que perturben, desestabilicen, conmuevan, movilicen, desordenen la inercia estática conservadora. El mero hacer respetando en forma obediente y rígida los recetarios de investigación, aceptado sin problematizaciones congela en el tiempo posibles crecimientos.

Salir del molde para cambiar, proponer otras ideas, rompiendo estructuras de los manuales y los libretos preestablecidos. Si cuestionamos las teorías del aprendizaje mentales entradas de contrabando en el campo de la Educación Física por su desatención de lo corporal y motriz habrá que pensar en teorías del aprendizaje corporal y motriz recuperando insumos disponibles en el estado que se hallen, con sus potencias y limitaciones. El principal acierto es tomar como punto de

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

partida, las prácticas corporales y motrices como materiales crudos a tallar para producir teorías y de paso, dejar de forzar la entrada de teorías ajenas a las lógicas propias del campo.

Si la historia es tomada como una sumatoria de eventos ordenados en forma cronológica con un resaltamiento de aspectos políticos, sociales y económicos en desmedro de contenidos centrales de la Educación Física, se pone en evidencia un terreno virgen sin explorar desde las prácticas de la Educación Física en la historia. En principio es necesario ajustar la historia, reconstruirla para moverse en temporalidades del pasado, presente y el futuro desmontando procesos. Tal vez podamos pensar otras versiones de la historia echando mano a otros criterios de interpretación y lectura, y utilizando no solo la historia en sus fuentes escritas son también en sus narraciones orales para producir historias, relatos y testimonios de vida centrados más en el cuerpo, el deporte, las instituciones del ocio y el tiempo libre, el baile, las danzas, los juegos aborígenes.

El enfoque biográfico es una puerta de acceso muy interesante para recuperar las prácticas de la Educación Física. “Para adentrarse en las prácticas corporales de los sujetos, se necesita abordar los significados de ese hacer, es decir contemplar teórica y metodológicamente que a las prácticas se les atribuyen sentidos y significados como parte de su intencionalidad” (Díaz Larrañaga N. 2009: 206). Según las intenciones biográficas de búsqueda que se planteen en las entrevistas al momento de explicitar una opción metodológica en una tesis de investigación. “los relatos de vida profesional de un grupo de sujetos profesores de educación física formados en Argentina y residentes en México” (Cachorro 1998, 76)

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Si cuestionamos el “homo academicus” y vemos su narcisismo espureo e ininteligible soberbia, coincidimos con la opinión de Wright Mills (1986, 228) “en las ciencias sociales parece prevalecer una prosa ampulosa y palabrera. Supongo que los que la emplean creen que imitan a la ciencia física e ignoran que gran parte de aquella prosa no es necesaria en absoluto...para superar la prosa académica teneis que superar primero la pose académica”. Las investigaciones pueden ofrecernos una excelente oportunidad para meter las manos en el barro y producir teorías de las prácticas corporales insertas en las realidades múltiples que habitan los actores de la Educación Física. Existen prácticas, saberes y experiencias de la investigación en Educación Física posibles de ser recuperados para establecer bases de datos, sistematización, categorizaciones y reorganizaciones. La dispersión de experiencias de investigación, esfuerzos solitarios de vivencias profesionales o usos de técnicas de recolección de información aisladas posibles de ser empadronadas y socializadas entre los investigadores solitarios de la Educación Física. Las condiciones de producción de estos saberes formalizados, a veces están condicionados por las propiedades de los temas del cuerpo y la cultura.

Existen materiales producidos de la entrevista a deportistas (en el artículo “sujetos juveniles y enfoque biográfico” de Cachorro 2007 a, o el de “Versiones del cuerpo en la Universidad” trazado por Villagran 2009, pueden cotejarse variantes del tratamiento sobre los datos surgidos, intercalando fragmentos y categorizaciones), relatorías de experiencias en observaciones participantes en prácticas corporales (en el artículo “del futbol y los chavos banda” 2002, se reconstruyen relatos y se producen retratos de los nativos), cuadernos de bitácoras donde se

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

objetivan sensaciones e impresiones de la clase de Educación Física, videofilmaciones de encuentros deportivos, tomas fotográficas de exposiciones artísticas, expresivos de cuerpos individuales y colectivos, interpretaciones “aggiornadas” de la investigación acción en la dinámica particular que configuran los cuerpos en movimiento. Los materiales crudos también son puntos de partida.

Estas participaciones de los especialistas en Educación Física con el acopio de anécdotas y episodios relevantes en las prácticas de intervención profesional son materiales valiosos disponibles para ser resignificados desde nuevos criterios de lectura. La riqueza de experiencias recolectadas en los recorridos en el campo puestos en diálogo con las teorías y metodologías de investigación sirven para relanzar las prácticas o renovarlas con nuevas búsquedas y planteos. (Por ejemplo en el texto “Prácticas corporales. Traducción de sentidos en la ciudad” de Cachorro 2009, se integran lecturas bibliográficas específicas con observaciones del trabajo de campo y luego se sintetizan en un ensayo).

La especificidad de la Educación Física obliga a establecer ciertas adaptaciones de las metodologías de investigación y sus formas de levantar datos a las particularidades de sus objetos de estudios. El armado de un texto sobre “cuerpo, comunicación y educación” (Cachorro 2009a) es el resultado de una etnografía refuncionalizada con observaciones asistemáticas de situaciones sociales desplegadas en la vida cotidiana escolar prestando atención a aconteceres relacionados con estos conceptos. Los datos recolectados en forma abierta, apelan a la intuición y la corazonada del investigador atando cabos sueltos y rastreando pistas de estas manifestaciones. Los materiales recolectados

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

luego son agrupados con criterios de categorización, estableciendo redes de relaciones y descubriendo posibles sentidos. Es resultado de un proceso que va de lo concreto material, ubicados en las cosas y las personas observadas, a lo abstracto de su versiones e interpretaciones etnográficas del investigador.

La letra manuscrita de la escritura en la investigación sobre Educación Física puede resignificarse, llevándola más allá de los levantamientos de datos. Las alternativas puestas a prueba para “la producción de textos en la Educación Física” en la escuela (Cachorro 2007b, 22) pueden enmarcarse en “proyectos institucionales (confeccionar textos deportivos, textos de cuerpo y salud, textos publicitarios) y textos que colaboran en la comprensión y comunicación de un contenido disciplinar (textos de sistematización de datos, textos interpretativos de reglamentos deportivos, textos con narraciones de historias motrices)”.

El ensayo, el poner a prueba las herramientas metodológicas y técnicas de investigación en el aprendizaje del oficio de investigar es un ejercicio central en la formación. Sin el pasaje por instancias de prácticas de prueba, sin aplicaciones de los manuales al campo la investigación pasa a ser una dudosa y poco confiable especulación conceptual. La construcción social de la investigación y del investigador exige un ineludible tránsito por trabajos empíricos que ponen el cuerpo en acción (hacer relevamientos, entrevistar personas, coordinar grupos de discusión, procesar imágenes audiovisuales) y luego hacer elaboraciones de lo realizado. En definitiva podemos confirmar que es central la adquisición de saberes y experiencias de investigación transitando por una ejercitación del oficio poniéndose el overol y

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

echando mano a las distintas herramientas, instrumentos y técnicas de investigación existentes.

Bibliografía

BARTHES, R. (1982). *El placer del texto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRANZ, J. y BILYK, P. (2007). *Del Bosque no me voy. Fútbol e Identidad. Los Hinchas de Gimnasia que resisten al cambio de su Estadio*. Tesis de grado Licenciatura en Comunicación Social. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata.

BOTTA, M. y WARLEY, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación*. Buenos Aires: Biblos.

CACHORRO, G. (2009). "Prácticas corporales. Traducción de sentidos en la ciudad". *Pensar las prácticas*, volumen 12, número 2. 26/08/2009 <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/captureCite/6326/4966>

CACHORRO, G. (2009a). "Cuerpo, comunicación y educación". *Ciencia, Deporte y Cultura Física*. Volumen 5, número 5, pp. 19-29.

CACHORRO G., CESARO R., DIAZ LARRAÑAGA N., SCARNATTO M. y VILLAGRAN J. P. (2009b). *Educación Física. Cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CACHORRO, G. (2007a). "Sujetos juveniles y enfoque biográfico", en AGÜERO R., ARRUETA C. y BURGOS R. (coord). *Sobre sentidos. Estudios sobre comunicación, cultura y sociedad*. San Salvador de Jujuy: EDIUNJU. pp. 315-340.

CACHORRO, G. (2007b). "El cuerpo: un texto escolar de la Educación Física", *Revista Novedades Educativas*, número 198, pp. 20-23.

CACHORRO, G (2002). "El fútbol y los de la rambla. Continuidades y rupturas con 'el fútbol y los chavos banda'". *Revista digital de Educación*

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Física y Deportes, n° 55. <http://www.efdeportes.com/efd55/rambla.htm> acceso en 9 de marzo de 2010.

CACHORRO, G. (2001). "La introducción en las arenas de la investigación. Reconstrucción de una experiencia en un universo problemático", *Educación Física & Ciencia*, año 5, número 3. pp. 91-117.

CACHORRO, G. (1998). *La identidad de los profesores de Educación Física que trabajan en México*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. DF. Universidad Pedagógica Nacional.

CAMBLOR, E. (2007). "Actas de las Terceras Jornadas de Investigación en Educación Corporal". La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CARBALLO, C. (2003). *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. La Plata: Al Margen.

CHARTIER, R. (1997). *Escribir las prácticas*. México: Manantial. Cap. 2 "Estrategias y tácticas de Certeau y las artes de hacer". pp. 54-71.

CESARO, R. (2009). *Identidades en juego. Prácticas lúdicas en jóvenes mapuche*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

DE CERTEAU, M. (1998). *La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer*, México: U.I.A. Cap. III. "Valerse de usos y prácticas".

DEI, D. (2006). *La tesis. Como orientarse en su elaboración*. Buenos Aires: Prometeo

DIETERICH STEFFAN, H (1999). "Nueva guía para la investigación científica". Buenos Aires: Editorial 21.

ECO, U. (1984). *¿Cómo se hace una tesis?* Buenos Aires: Gedisa.

GALLART, M. A. (1993). "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación", en FORNI F, GALLART, M. A. y VASILACHIS de GIALDINO I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine

GUBER, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

HERNÁNDEZ SAMPIERI R. (1999). *Desarrollo estratégico para la investigación científica*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

IBAÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI. Cap. 2 "cuantitativo/cualitativo".

LUGUERCHO, S. (2009). "Gimnasia en la escuela ¿gimnasia en la escuela?", *Educación Física & Ciencia*, año 11, número 9. pp. 139-152.

MANCUSO, H. (2004). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Emece.

Proyecto de investigación *El campo de las prácticas corporales en la ciudad de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Programa de Incentivos a la Investigación. Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/investigacion/proyectos-de-investigacion/elcampodelaspracticascorporalesenlaciudaddeplata>. Acceso el 7 de junio de 2009.

SABINO, C. (1992). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen

SALAZAR, C. et. al. (2008). "Análisis descriptivo del IMC, habilidad motriz y deporte extraescolar en niños y niñas de once años". *Educación Física & Ciencia*, año 10, número 8, pp. 125-138.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

WACQUANT, L. (2007). "La lógica social del boxeo en el Chicago negro. Hacia una sociología del boxeo", *Educación Física & Ciencia*, año 9, número 7. pp. 11-59.

WACQUANT, L. (2006a). "Los tres cuerpos del boxeador profesional", *Educación Física & Ciencia*, año 8, número 6. pp. 11-35.

WACQUANT, L. (2006b). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WRIGHT MILLS, Ch. (1986). "Sobre artesanía intelectual", en *La Imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

ZAMBAGLIONE, D. (2008). "Sobre las identidades ¿qué es una hinchada?", *Educación Física & Ciencia*, año 10, número 8. pp. 101-112.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

La Educación Física en México, rompiendo paradigmas

Héctor Manuel Icaza Campa¹

El presente trabajo pretende retomar algunos postulados filosóficos y pedagógicos que al parecer hace ya mucho tiempo se abandonaron; o al menos, se dejaron de lado por atender situaciones o ideas emergentes -cuando no modas pasajeras- que nos han distraído de lo esencial, de lo verdaderamente importante. Y es por ello que presentamos a continuación los siguientes planteamientos que son fruto de muchos años de experiencia, reflexión y estudio que ahora se plasman en estas breves líneas que se ponen a su consideración.

El paradigma de la ciencia tradicional, positivista, de las ciencias duras o exactas, nos indica que cuando realizamos una investigación, lo primero que necesitamos es identificar nuestro “objeto de estudio”; a partir de lo cual podemos elaborar nuestro planteamiento del problema, formular la hipótesis de trabajo y la metodología a desarrollar para su correspondiente comprobación. Sin embargo, en el otro paradigma, el de las “Ciencias Sociales”, se ha caído en el error de pretender imitar el mismo modelo; el establecer un “objeto de estudio”, entendido como

¹ Profesor y Licenciado en EF, Especialidad en Educación Deportiva y Prácticas para la Salud (UNAM). Maestría en Enseñanza Superior (UNAM). Maestría en Educación (YMCA), Diplomado en Alta Dirección Deportiva (CODEME). Maestría en Teoría y Metodología de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo (URSS), Cursos de Posgrado realizados en Cuba y México. Profesor de Clase directa en Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato. Entrenador del Centro Universitario México Prepa. Subdirector de Deportes del Centro Universitario México, División De Estudios Superiores y Fundador de la Carrera de Administración del Deporte de la misma Universidad. Catedrático de la Escuela Superior de Educación Física por 28 Años, Subdirector Académico de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos. Actualmente Profesor de la Universidad de Colima y Metodólogo del Instituto Colimense del Deporte. Correo-e: icazacampa@hotmail.com

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

aquello que se manipula, que se destruye y reconstruye; con lo cual, se olvida que en éstas - las ciencias sociales -, no se estudian “objetos”; sino que se trata con “sujetos”, seres humanos, seres que van más allá de la simple concepción materialista de los “objetos de estudio”; más allá incluso, de una concepción meramente antropológica (el hombre como un ser vivo de la especie “*homo sapiens sapiens*”); sino, un hombre que pretende entenderse (entendernos), como un ser humano “total” (concepción desde una antropología filosófica); que posee dignidad -dignidad humana-; con todo lo que esto implica.

Es por ello entonces, que nuestra postura -en términos de ruptura epistemológica o como señalamos en el título: de romper paradigmas-, se orienta no simplemente a “conocer el objeto de estudio”; sino más bien, de entender al hombre, al ser humano en situación y en relación; a un ser actuante e interactuante; sí, a un ser vivo (biológico), pero también a un ser pensante (psicológico y racional); a una persona con sentimientos y afectos (espiritual); así como a un ser entre otros seres (social); que se relaciona, interactúa, quiere y siente; que sufre y que goza; aprende y vive; alcanza éxitos y comete errores; que se tropieza pero se levanta; que nace, crece, se desarrolla, envejece y muere; que es finito pero que a la vez trasciende.

Ese es nuestro “sujeto”, un sujeto en formación, susceptible de ser educado; un sujeto al cual, desde la educación física podemos ayudarle a que alcance la plenitud de su *Ser*; al que podemos y debemos contribuir para mejorar el curso de su desarrollo (formación, educación) - no sólo físico insisto - sino total: físico, intelectual, psicológico, moral,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

social; “*pleno*” en una palabra. Y ello entonces, significa que formulemos “supuestos hipotéticos” y no meras hipótesis; supone también que se construya una metodología distinta, diferente a la metodología de las ciencias exactas; gracias a lo cual ahora tenemos a la Hermenéutica, la Dialéctica, la Historia de Vida, el Estudio de Casos, Métodos Interpretativos, etc.

¿Qué implica esto?

Implica una concepción específica de mundo y de hombre –por decirlo de algún modo- desde el principio; volver a la reflexión filosófica y dejar a un lado –aunque sea por un momento- la forma de pensamiento racional del modelo tradicional positivista; para tener una concepción holística, total, integral, que sólo la filosofía nos da. Y, es por esto que primeramente debemos señalar que gracias a la consciencia y autoconsciencia del hombre; éste, puede reconocerse como inseparable de su mundo circundante; el hombre es un ser en relación constitutiva con su mundo.

El hombre es un ser en situación y gracias a este hecho y a su posibilidad de interacción con otros hombres, es que es capaz de construir una imagen del cosmos, imagen que –como él-, cambia sin cesar, y, consecuentemente, su sitio dentro de éste. Y, gracias a ello, es que podemos hacer una reconstrucción de nuestra teoría pedagógica acerca de la educación –y de la educación física-; en donde nuestro centro de interés sea ese hombre total, integral, situado en el mundo. A

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

partir del cual, derivemos nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje, nuestros métodos y modelos educativos, nuestros enfoques y actividades.

Para el caso concreto de la educación física, no nos ocuparemos entonces tan sólo de un cuerpo que se mueve; ¡No, que va!, nos ocuparemos de un ser humano capaz de moverse, que quiere moverse, que necesita moverse, que goza de moverse; que busca y experimenta, que desea conocer, conocerse y conocer a los demás; que encuentra límites pero que también descubre potencialidades; que enfrenta retos y desafíos, y alcanza éxitos; que se tropieza y cae, pero que se levanta y continúa; que descubre, que se interroga, que se equivoca pero insiste, que es consciente y reflexivo, pero también espontáneo y libre.

Este hombre, es un hombre que se da cuenta que tiene, posee, que es un cuerpo; y que con él, es capaz de moverse, trasladarse, hacer, relacionarse, manipular, construir, destruir. Pero además, se da cuenta que también posee inteligencia y sentimientos, valores y egoísmos; que necesita orientar y ser orientado; que busca desarrollar, cultivar; educar y ser educado, para encontrarse y descubrirse como ser humano, con toda la dignidad de que es posible.

Nuestra aproximación a una teoría pedagógica de la educación física pretende tomar estos derroteros; en donde la filosofía antropológica sea la que nos guíe hacia un enfoque humanista en el cual nuestro concepto de hombre sea el de un hombre total; el de el hombre como unidad; un hombre susceptible de formarse y educarse en la totalidad de su ser; una *persona* (en su sentido filosófico más profundo e integrador o

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

totalizador tal como lo afirma Coreth [1991] al decir: “Llamamos <persona> a la unidad esencial humana de cuerpo y espíritu como ser individual autónomo que se realiza en la posesión consciente y en la libre disposición de sí mismo”) donde no veamos dualismos o separaciones que precisamente dividan o desintegren a dicho ser.

Por lo que esta aproximación teórica se sustenta también en los conceptos de **formación y educación integral**.

Es por ello que, siguiendo a Larroyo (1973), encontramos que *“La formación del hombre tiene que ver con múltiples aspectos; es educación física (biológica) y social; educación económica y técnica, científica y moral, política y religiosa, artística y erótica...Con todo, la filosofía de la educación no ha de perder nunca de vista la unidad del proceso, unidad por cierto, que viene a cristalizar en el ser del hombre, en su personalidad”*.

Para este mismo autor, la formación implica la competencia en el hacer, pensar y valorar; pero ésta sólo se adquiere en virtud de que el educando entra en comunicación con los bienes de la cultura, en virtud de informarse de ellos. Por lo que, la formación es la educación como resultado; es el estado alcanzado por cada cual.

Del mismo modo, Villalpando (1968) nos dice *“El hecho de que sea la educación un proceso dinámico, funcional, trae como consecuencia que, cuando se le emplea conscientemente como formación del hombre, se disponga la proyección de su funcionalidad en el cumplimiento efectivo de esa meta formativa...No sólo las funciones particulares, sino también*

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

las universales, hacen de la educación una fuente de energía, capaz de transformar, mediante su acción, la naturaleza humana...La acción educativa que se ejerce sobre cada individuo tiene una finalidad concreta, precisa: la formación de ese individuo”.

Por su parte, Yurén (1999) nos dice que

“En la historia de la pedagogía, el proceso educativo ha sido frecuentemente entendido como formación. Sin embargo, el término “formación” no es unívoco...Con base en esta idea, se determinaron los principios fundamentales que debieran orientar a una relación pedagógica de carácter formativo y se propone una vía metódica para analizar los sistemas de formación: la formación como paideia y la formación como bildung.”

En el caso de la formación como *paideia*, se trata de un proceso de “construcción consciente” del ser humano que se realiza a la manera como un alfarero trabaja la arcilla. Desde esta perspectiva, educar equivale a “moldear” a una persona conforme a la Idea de ser humano que se tenga. Así mismo, bajo esta concepción de formación, se considera a la misma como algo que se tiene en esencia o en potencia y que es necesario hacer salir, ya sea por iniciativa propia, o bien, por ayuda externa.

Para el segundo caso, la formación como *bildung* (construcción, configuración), es producto de la conquista -ya sea de del

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

propio educando, ya del educador, ya de ambos-; es un proceso de “apropiación” de la cultura [enculturación] que se logra gracias a la educación. De ahí que, la relación pedagógica entendida como el conjunto de interacciones que realizan educando y educador en el marco de una institución educativa con la finalidad de facilitar la adquisición de determinadas competencias, motivaciones, aptitudes y cualidades que requiere el primero para avanzar en su proceso formativo, es lo que determina que la formación sea la que le de razón de ser y sentido a la propia relación pedagógica.

Entendemos por tanto, que la formación es una meta a lograr dentro del proceso educativo y que la misma es inherente al proceso mismo de educación, toda vez que hacia ella se orienta la acción pedagógica.

Por otra parte, cuando hablamos de educación integral, retomamos a Hernández (s/f) quien cita a uno de los grandes filósofos griegos: Aristóteles, que a este respecto dice *“El hombre es un ser con razón, pero que además participa de funciones vegetativas e instintivas; las cuales, reunidas, darán como resultado una educación integral”*... Así mismo, afirma *“La gimnástica debe ser practicada al igual que otras ciencias ya que los solos trabajos del cuerpo dañan al espíritu y los solos trabajos del espíritu son funestos al cuerpo”*; y, añade *“La educación integral exige el cultivo de todas las disposiciones humanas”*.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Siglos después de lo referido por Aristóteles, ya dentro de nuestra nación, cita Bolaños (1999) a Antonio P. Castilla quien en 1870 dijo a este respecto *"...su objetivo era "proporcionar una cultura general lo más amplia posible, sin descuidar ninguno de los aspectos de formación del ser humano. Por eso figuraban en los planes de estudio materias humanistas, asignaturas de especialidad y actividades que, como la educación física y las de formación estética, propiciaban el desarrollo integral del hombre; todo ello respetando siempre la personalidad del educando y tratando de programar las diferentes asignaturas de acuerdo con la edad del estudiante";* en tanto que, Covarrubias (1873), la entendía como *"...aquella que permitía desarrollar todas las facultades intelectuales y afectivas de los niños y como la única educación capaz de iniciarlos en el conocimiento de las diversas ciencias"*. Este último autor fue uno de los más apasionados defensores de la educación integral, al grado de señalar la necesidad de incluir ejercicios gimnásticos en las instituciones en las que se atendía la instrucción elemental.

Así mismo, dentro del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890) conocido como el *"Congreso Constituyente de la Educación"* se afirmó *"Corresponden estas resoluciones al interés del Congreso por ofrecer a los niños una educación que fuera lo más completa posible"*.

Concepciones semejantes se siguieron dando al paso del tiempo en nuestro país; Justo Sierra (1908), Vasconcelos (1921) Torres Bodet (1943 y 1958); y otros tantos, hasta llegar a tiempos más recientes. Así mismo,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

las ideas de estos autores se vieron plasmadas casi desde un inicio en una serie de documentos como los señalados líneas arriba; pero aun más importante, en otros documentos tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 3º) y la propia Ley de Educación, como veremos a continuación:

El Artículo 3º Constitucional señala en su segundo párrafo: *“La educación que imparta el estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”*

En tanto que, la Ley General de Educación (1993) en su Artículo 7º Inciso I dice: *“Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas”*

Como es de apreciarse y siendo estos dos documentos los más importantes dentro de la educación mexicana, su relevancia y referencia a los conceptos antes mencionados, no deja duda del valor que a los mismos se les atribuye.

Así mismo, el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial señala: *“Aunque el concepto [*integral*] puede considerarse consustancial a la educación misma, al insistir ahora en él se pretende resaltar que todo sujeto precisa ser atendido en todas las dimensiones de su personalidad.*

Mediante la educación integral, el sujeto se convertirá en persona responsable y autónoma al máximo de sus posibilidades, para lo cual

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

será preciso sumar y armonizar las influencias del medio social, escolar y familiar. Se trata de lograr los objetivos fundamentales de:

- Bastarse a uno mismo (autonomía)
- Adaptarse al medio social en que se vive y
- Estar libre de hábitos perturbadores para sí mismo y para cuantos le rodean.

Lo cual sólo se conseguirá mediante un sistema educativo completo, superador de la simple adquisición de destrezas comportamentales, aunque, lógicamente, éstas formen parte de los resultados logrados”

En tanto que, el Diccionario de las Ciencias de la Educación plantea *“Una de las principales características de la educación, es que se considera un proceso integral; es decir, que se refiere y vincula a la persona como unidad y no a dimensiones o sectores de ella. Es la persona (unidad radical) quien se educa. Las expresiones diferenciales (por ejemplo: educación intelectual, educación social, educación artística, educación física, etc.) sólo indican subrayados o acentos de dimensiones, pero no ruptura o parcialismo, porque todos ellos incluyen el proceso integral.”*

Por otro lado y regresando al planteamiento inicial respecto de la importancia de la antropología filosófica para dar sustento a nuestra teoría pedagógica de la educación física, podemos señalar que ésta, considera que el hombre no tiene una sola dimensión: es un ser complejo que posee autoconciencia, intencionalidad en sus actos,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

capacidad de abstracción; es libre y singular; es un ser histórico, temporal pero trascendente.

Para Coreth (1991), “El punto de partida y de llegada así como el hilo conductor de una antropología auténticamente filosófica, está comprendida por la propia *autocomprensión* del hombre (la antropología filosófica encuentra en la autocomprensión humana, en cuanto comprensión propia del hombre, el objeto y sujeto de su tarea explicativa, la cual consiste en la obtención de una comprensión específica de lo que el hombre es)... es la autocomprensión humana la experiencia original implícita e irreflejadamente totalizada del hombre y por totalizar por el propio hombre como autocomprensión explícita”.

De lo anterior se desprende que nuestra teoría pedagógica de la educación física se sustenta en una filosofía de la educación en donde su principal soporte es la antropología filosófica, misma, que nos permite concebir a la educación física como una dimensión del fenómeno educativo que representa un acento o una parte de un todo llamado educación; por lo que, cuando hablamos de ella, no estamos haciendo referencia simplemente al cuerpo o al movimiento; sino más bien, nos referimos al hombre como unidad, como totalidad; nos referimos a la persona como sujeto y no como objeto; y, por lo tanto, aludimos al ser que tiene la capacidad de formarse, de ser educado para alcanzar su plenitud; para desarrollar su capacidad y su potencialidad, a un hombre capaz de autorrealización y auto realizable.

Lo anterior nos lleva a plantear en términos metodológicos la siguiente pregunta:

Héctor Manuel Icaza Campa. La Educación Física en México, rompiendo paradigmas

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

¿Podemos a través de los contenidos tradicionales de la educación física alcanzar dicha autorrealización?

Y, si es así, ¿En qué consistiría la diferencia en como lo utilizamos?

Nuestra respuesta es en sentido afirmativo para la primera pregunta; en tanto que para la segunda, nuestra contestación requiere de una explicación:

La diferencia consiste en primera instancia, en el nivel de consciencia que tengamos respecto a esta situación; puesto que de ello dependerá la forma en como abordemos la tarea a desarrollar; y, en segunda instancia, en la intencionalidad o manejo que le demos a nuestro actuar al momento de proponer y conducir las actividades, sin dejar de tener presente en todo momento que estamos educando a una “persona”, no un objeto; y que por lo tanto, le estaremos favoreciendo o afectando en todo su ser, no sólo física, mental, emocional o socialmente sino en todos esos aspectos a la vez y en mucho más, si entendemos que el concepto de totalidad implica mucho más que sus componentes o elementos.

Por lo tanto, podemos concluir que es posible desarrollar nuestra labor educativa dentro del campo de la educación física conforme a la teoría pedagógica propuesta, toda vez que los medios y contenidos pueden ser los mismos, lo que cambia es la perspectiva o el enfoque que se da a la misma; pues este es un enfoque desde la filosofía humanista; específicamente como lo hemos señalado, desde una orientación de la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

antropología filosófica en donde lo que hacemos es rescatar los conceptos de totalidad, unidad, formación, educación integral, monismo en vez de dualismo; sujeto/persona en vez de objeto; autorrealización y plenitud.

¡Olvidémonos del dualismo cuerpo-mente! Y orientemos nuestra atención a una educación integral en donde el centro de nuestros esfuerzos sea la persona toda, porque a fin de cuentas, cada vez que entra un alumno a nuestra clase, entra en cuerpo mente y espíritu a la vez y se relaciona e interactúa con sus compañeros y con nosotros mismos simultáneamente.

Así, una definición de educación física bajo esta perspectiva es la elaborada por las maestras Reyes Soto Ruth y Rosas Acosta Evelyn (2007) que dicen *“La educación física es una disciplina pedagógica muy privilegiada que tiene un efecto formativo, que fomenta la salud y compromete al ser en su totalidad, afectando favorablemente al crecimiento y desarrollo del educando en interrelación con otras áreas del conocimiento, contribuyendo a una educación integral. Utiliza el ejercicio, el juego, el deporte y la competición como medios de desarrollo físico, moral, estético, social, intelectual y de identidad nacional”*.

BIBLIOGRAFÍA

BOLAÑOS M. R. et. al. (1999). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP/FCE.

Héctor Manuel Icaza Campa. La Educación Física en México, rompiendo paradigmas

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CORETH, E. (1991). *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*. México: Herder.

Diccionario de las Ciencias de la Educación (1986). México: Diagonal/Santillana.

HERNÁNDEZ R. S. (S/F). *Antología pedagógica de Aristóteles*. México: Mimeo.

ICAZA C. H. M. (2007). *Hacia una teoría pedagógica de la Educación Física*. México: Mimeo.

LARROYO, Francisco (1973). *Sistema de la Filosofía de la Educación*. México: Porrúa.

REYES S. R. y ROSAS A. E. (2007). *La Educación Física en la Escuela Primaria*. (Tesis de Licenciatura). México: ESEF.

VILLALPANDO, J. M. (1968). *Filosofía de la Educación*. México: Porrúa.

YURÉN, M. T. (1999). "Formación, eticidad y relación pedagógica", en *Quehacer educativo, formación y distancia en busca de la eticidad*. México. Mimeo.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Concepciones de ciencia que construyen los estudiantes de educación física y deporte

Ciria Margarita Salazar C.,¹ Emilio Gerzaín Manzo Lozano,² Maricela Larios Torres,³ Rosa Marcela Villanueva Magaña⁴

1. Introducción

La ciencia en nuestros días se considera una fuerza productiva directa, el desarrollo de un país no se concibe, sino es sobre la base de incorporar con rapidez y de forma efectiva los resultados de la actividad de la ciencia a la práctica económica y social. Las naciones poderosas

1 Maestra en Ciencias Sociales (UdeC, 2004). Doctorante en Educación Física por la Universidad de Extremadura (Tesis en proceso). Diplomada en alimentación saludable (UNIVA, 2009). Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Profesora de la Licenciatura de Educación Física. Publicaciones: Libro *Mujeres entrenando Relatos de las deportistas colimenses*, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: ciria6@ucol.mx

2 Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Licenciado en Problemas de Audición y Lenguaje, Escuela Superior de Ciencias de la Educación. Licenciado en Letras. Maestría en Lingüística por la Universidad de Colima. Doctorado en letras modernas, (tesis en proceso) Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana, Unidad Santa Fé, México D. F. Publicaciones: *Esquina de Luz, Poemario*, Editorial Praxis 2002. Publicaciones: Libro *Mujeres entrenando... Relatos de las deportistas colimenses*, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: manzolozano@hotmail.com

3 Maestría en ciencias, área tecnología y educación (U de C, 2001). Docente en la Licenciatura en Educación Media Especializado en Matemáticas. Forma parte del Cuerpo Académico UCOL- 61 Didácticas Especiales, Línea de Generación y Aplicación del conocimiento: Modelos educativos. Ha publicado sobre temas relacionados con rendimiento académico, uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, entre otros. Correo-e: mlarios_19@hotmail.com

4 Maestra en Pedagogía (UdeC, 2003), Licenciada en Pedagogía (UdeC, 1999). Profesora-investigadora de tiempo completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima, responsable de las asignaturas de Redacción, expresión oral, estrategias de estudio y evaluación educativa. Participante en proyectos financiados por el FRABA (institucional) y CUDI-CONACYT (nacional). Perfil deseable PROMEP. Correo-e: marcelav@ucol.mx

Ciria Margarita Salazar C. et. al. Concepciones de ciencia que construyen los estudiantes...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

buscan el liderazgo científico fomentando en sus ciudadanos la capacidad para producir y utilizar la ciencia y la tecnología.

Los recursos humanos capacitados son su principal riqueza, y facilitan las condiciones y las oportunidades para que su fuerza de trabajo intelectual, genere liderazgo a través de las fronteras del conocimiento; se incrementen los vínculos entre la investigación y objetivos nacionales; multiplique los recursos profesionales, científicos y tecnológicos; y se incremente la alfabetización científica y tecnológica de los ciudadanos (Gutiérrez Vargas, 2002:197, Zorrilla, 1989).

En nuestro país el tema de la ciencia, parece ocupar sólo a los ámbitos tecnológicos y relacionados con la salud. Tanto que en los reportes de 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) escalonó a la nación en el penúltimo lugar en materia de ciencia y tecnología, a consecuencia de los bajos presupuestos que se invierten para su desarrollo en las universidades. En cuanto al tema de la educación, en el 2007 ocupamos el último lugar de desempeño en el aprendizaje sobre ciencia, los chicos de secundaria mostraron insuficiencia en deducción, postura crítica y reflexión. Los indicadores de OCDE visibilizan un nivel deficiente que permea de forma contundente en el rendimiento del estudiante en la educación media y superior, lo que repercute en bajos niveles de producción de conocimiento. Sin embargo, ha tocado a las universidades la tarea de impulsar el desarrollo de la ciencia; las casas de estudio en México son el único espacio donde los estudiantes adquieren el conocimiento necesario para aprender a hacer contribuciones originales a la ciencia.

2. La Ciencia y la Educación Física

Parecería que la ciencia es un campo lejano para el Profesional de Educación Física y Deporte, ya que esta disciplina ha sido fortalecida por ciencias básicas que han aplicado sus conocimientos al área física y

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

deportiva, dejando al educador físico y entrenador deportivo, el diseño y desarrollo de la práctica. Sin embargo, durante años, el alejamiento de la ciencia y la escasa aportación de los profesionales del campo físico, ha generado un estatus bajo, permeando el avance como disciplina relevante en el campo científico, docente y cultural.

La situación se recrudece aún más cuando hablamos de estudiantes. Está comprobado que para aquellos que decidieron estudiar la carrera de profesor de educación física y entrenador deportivo, la ciencia no es una materia prevalente en su imaginario académico; la situación es todo lo contrario, se imagina un campo de enseñanza de los deportes y preparación deportiva, pero nunca se imagina una materia como Seminario de Investigación, que recoja su experiencia académica y la reúna con la teoría para producir nuevos conocimientos.

En este contexto surge el interés por conocer qué concepción de la Ciencia desarrollan los estudiantes de EFyD, cómo vinculan esto a su concepción de Cultura Física y a su formación como futuros profesionistas. Estas ideas preconcebidas y a veces reforzadas por la enseñanza, influyen también de manera determinante en la forma de adquirir nuevo conocimiento e información (Domínguez, Bonilla y Castro, 2009).

Asimismo, Salazar y Manzo (2009) señalan que ningún concepto puede permanecer estático, la lengua se mueve, se transforma a cada instante más en estos momentos de globalización e información permanente, lo que permitirá considerar estrategias pertinentes desde los primeros meses de la carrera relacionadas con las concepciones de la ciencia.

En el presente documento habrá que considerar que el alumno de la Universidad de Colima, en el campo de la Educación Física y Deporte, tiene un perfil de egreso alejado de la ciencia, la investigación y la divulgación:

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

El Licenciado de Educación Física y Deporte cuenta con la preparación didáctico-pedagógica que le permite incidir en la aplicación de técnicas y desarrollar procedimientos en el tratamiento de la actividad física en los diferentes niveles educativos y en instituciones de apoyo al bienestar social (clubes, guarderías, asilo de ancianos); propiciando tanto el desarrollo de habilidades físicas e intelectuales, como de hábitos y actitudes deportivas en las diferentes disciplinas... (FCE, 2002).

El programa de EFyD tiene 371 créditos y un total de horas de 252, de las cuales un escaso porcentaje están referidas a un área denominada instrumental (62 horas), mismas que según el documento curricular son las que proporcionarán a los alumnos los elementos con los que pueda con propiedad, estructurar, organizar y presentar sus reportes, informes, planes de trabajo, trabajos de investigación; siendo las materias que propiciarían estos objetivos: redacción y expresión oral, inglés, ética y valores y seminario de investigación I y II. Al revisar la materia de seminario, misma que se ofrece en los dos últimos semestres del programa, se observa una ligera estructura orientada hacia el desarrollo de proyectos de investigación documental, pero no enfatiza en la investigación aplicada al campo de la EFyD, y mucho menos a la importancia de la ciencia.

3. Método

El método utilizado en el presente texto para analizar la información desprendida de concepciones de los alumnos acerca del término Ciencia corresponde al enfoque hermenéutico, dirigido a la comprensión de las concepciones como fenómeno complejo y multifactorial, que asume a las personas como productoras de sentidos (Vergara, 2004). Definido

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

también como una interpretación a partir del texto -discurso-. El ser es lenguaje y únicamente éste posibilita lo real, porque es el medio a través del cual el "ser" se deja oír. Como diría Heidegger en Baoutot (1991) *"el lenguaje es la casa del ser. En la morada que ofrece el lenguaje habita el hombre"*. Por ello, el mundo, y lo que en él acontece, incluido el hombre, no puede ser pensado como una cosa que se encuentra frente a nosotros, sino como nuestra propia ubicación, el lugar donde habitamos y desde el que comprendemos.

El instrumento utilizado para recoger la información fue una dinámica que consistía en elegir tres documentos a su alcance, en bibliotecas, entrevistas con profesores y especialistas, páginas web y reflexionar el concepto de Ciencia a partir de diversas posturas, posteriormente se realizó de forma escrita una concepción del término ciencia y su aplicabilidad en el ámbito de la Cultura Física. El número de participantes fue de 63 estudiantes de séptimo semestre, una muestra no probabilística intencionada, ya que el proyecto considera como objeto de estudio a los estudiantes de esta facultad por la información que reciben.

4. Resultados

Tal como hemos comentado en párrafos anteriores el objeto del presente trabajo es analizar las concepciones que tienen los alumnos de EFyD de la Universidad de Colima sobre el tema de Ciencia y sus aplicaciones a la Cultura Física (Educación Física, Deporte, Recreación y Actividad Física).

En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades se observan esfuerzos diversos dirigidos a enriquecer y cambiar las concepciones acerca de la actividad científica, el estatus del conocimiento científico, y los métodos apropiados para una

aproximación científica al conocimiento de lo social y de lo humano. El positivismo, considerado como el único método científico válido para alcanzar el conocimiento, entendido como el método experimental, en el que se destaca el control, y el uso de variables, es uno de los componentes más firmes y repetidos en la concepción de los alumnos; se refieren a una concepción rígida de la ciencia, algorítmica, exacta, e infalible. Así, la gran mayoría de los alumnos estudiados se encuentran enmarcados, más que en el empirismo, en el positivismo lógico, con uso preferencial del método y la comprobación experimental de las hipótesis como procesos fundamentales (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Conceptualización

- 1. La ciencia es un conocimiento basado en pruebas y evidencias donde existe el método científico y el empírico, donde el empírico se basa en las prácticas, donde esto se realiza a aprueba o error y la científica se basa en la investigación.**
- 2. Investigación, análisis de algún fenómeno que existe en la naturaleza, también basado en la observación este mismo como método de suma importancia, desprendiéndose de ahí las leyes y principios que describen su comportamiento.**
- 3. La ciencia es un conjunto de conocimientos adquiridos, que deben ser sistematizados para que pueda ser aplicado, la ciencia nace con el hombre, debido a la necesidad de entender el porqué y para qué de las cosas, preguntas que poco a poco fue respondiendo hasta descubrir un resultado aplicable según su interés.**

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Asimismo, la utilidad y aplicabilidad en las áreas de la Cultura Física (ámbito de acción del estudiante de EFyD), se observa una tendencia hacia la investigación básica, sin posibilidad, hasta este momento del imaginario del estudiante de educación física a realizar investigación aplicada (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Utilidad en el campo de la Cultura Física

- 1. Sin la ciencia no seríamos nada, ya que es parte esencial de nuestra vida a diario, ya que día a día aprendemos cosas nuevas.**
- 2. Desde mi punto de vista ciencia es progreso para el hombre por tratar de entender todo lo que lo rodea en su entorno, siendo fundamental para beneficio del mismo, sacando el mayor provecho y no lo contrario.**
- 3. La ciencia es la manera, con la cual el mundo puede tener una evolución, en todos los campos laborales donde se pueda desarrollar esta, por medio de los avances científicos que se van generando por medio de la tecnología, y que a través de estos el planeta cambia su dirección de vida.**

5. Conclusiones

Las conceptualizaciones de los estudiantes de EFyD contienen elementos con una visión simplista y lineal de la ciencia, asimismo, nos percatamos que no existe relación de ciencia con cultura física, lo que permite considerar que el currículo del programa de EFyD no es

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

pertinente, ni genera una reflexión favorecedora a ciencia y a la investigación. No existen materias antecedentes ni relacionadas que pongan en acción actividades encaminadas a la indagación científica, por ende el egresado de esta carrera no considerará al no concebirlo como una herramienta útil de trabajo a la ciencia para fortalecer su acción profesional cuando sea egresado. También la ausencia de reflexiones finas y construidas acerca del debate epistemológico son el mayor obstáculo en el mejoramiento de la enseñanza de la metodología.

Bibliografía

ACEVEDO DÍAZ, J. (2002). "Algunas creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de educación secundaria en formación inicial". *Revista Bordón*
<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZpIVpAVuXdEFUPWo.php>

BOUTOT, A. (1991). *¿Quién es Heidegger?*. México: Lito Arte.

DOMÍNGUEZ, BONILLA Y CASTRO. (2009). "Concepciones de ciencia que construyen los estudiantes de psicología". *Revista Mexicana de Psicología*. pp. 367-369.

GUTIÉRREZ, E. (2002). "El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior". *Revista Anales de Documentación*, 197-212.

SALAZAR, C. Y MANZO, E. (2009). *La construcción del cuerpo femenino en el discurso de las pioneras del deporte en Colima en el siglo XX*. Buenos Aires: Memoria del Congreso ALAS 2009.

ZORRILLA, S. (1989). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. México: Aguilar León y Cal.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones

Scarnatto, Martín¹

1. Ingresando al terreno

En este sentido, la difusión de las prácticas deportivas supuso la puesta en acción de una serie de dispositivos que asegurasen unas determinadas formas de conducta y de disciplina corporal, fueron producto de unas nuevas sensibilidades que dieron lugar a un conjunto de regulaciones del cuerpo individual y colectivo antes inexistentes².

El deporte es un fenómeno complejo que puede ser abordado en diferentes niveles de análisis. Aspectos económicos, sociales, políticos, históricos y culturales se conjugan y pueden ponerse en diálogo para su comprensión. A los efectos del presente capítulo optamos por focalizar como objeto de estudio los aspectos vinculados con el nivel cultural de las prácticas deportivas, sin negar las interdependencias existentes. Tal como nos advierte José Ignacio Barbero³ no debemos caer en el error de enmascarar, con la idea del deporte como cultura, los conflictos de poder y los intereses económicos que envuelven estas prácticas.

¹ Es Profesor de Educación Física (FaHCE-UNLP, Argentina, 1998) y maestrando en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Se desempeña como Profesor ayudante ordinario de las asignaturas de grado Teoría de la Educación Física 1 y Didáctica Especial 1 para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP), y como Profesor de las asignaturas Historia Social del Deporte y Prácticas corporales y subjetividad en la Tecnicatura de periodismo deportivo (Facultad de Periodismo y Cs. Comunicación - UNLP). Participa como investigador en dos proyectos aprobados por el programa de incentivos a la investigación de la UNLP. Es co-autor de *La Educación Física: Cultura escolar y cultura universitaria*. Correo-e: scarnatto@gmail.com

² Barbero González, J. I. *Introducción*. En Brohm, J.M. y otros. *Materiales de sociología del deporte*. La Piqueta, Madrid. 1993. Pág. 13

³ *Ibid.*, Pág. 11

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Por años el deporte o mejor dicho la práctica de deportes fue considerada como un uso del cuerpo correspondiente a un espíritu elevado. El sportman representaba la síntesis del caballero noble, civilizado y culto, afecto a la competencia más por el deseo amateur de disfrutar la emoción del juego que por el ansia de victoria. Así las clases dominantes, grupo de pertenencia de los primeros sportmen, buscaron diferenciarse en sus tiempos de ocio de las prácticas violentas e irracionales de los sectores populares que pasarían a ser tildadas de in-cultas. Subyace en tal enfoque el concepto de cultura como sinónimo de civilización (*civilitas*) impulsado por el paradigma iluminista del siglo XVIII. Cabe destacar que esta concepción goza de cierta vigencia aún en la actualidad.

Sin embargo, en nuestro enfoque optamos por nutrirnos de los aportes introducidos al estudio de la Cultura por Clifford Geertz, Raymond Williams, Pierre Bourdieu, entre otros. Desde allí, entendemos a la *cultura deportiva* como un entramado de significados y sentidos sociales que originan y justifican una variedad de saberes corporales producidos y reproducidos por los sujetos en sus interacciones agonísticas con los otros, con el medio y con su propio cuerpo. Congrega representaciones y usos del cuerpo con modos de interacción social que, pese a compartir el contexto sociohistórico y cultural con otras configuraciones sociales, cobran sentido y adquieren significado en la especificidad de estas prácticas⁴. Claro que no representa una red orgánica y homogénea. Por el contrario condensa una heterogeneidad de sentidos -

⁴ Ciertamente es también que abundan los ejemplos en los que estos saberes desbordan los marcos específicos de las prácticas siendo utilizados por los sujetos en situaciones sociales diversas. Basta con mencionar aquel que para ejemplificar una idea o una situación recurre al lenguaje y la lógica del fútbol previendo una comprensión más clara en su interlocutor.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

residuales, dominantes y emergentes – que entran en tensión y se disputan la hegemonía.

“Cultura es, en consecuencia, sinónimo de pluralidad, entendida como diversidad irreductible, conflictiva y opaca. Y que en buena medida se opone (o sencillamente se yuxtapone) a la lógica unificadora del proyecto civilizatorio impulsado por las clases dominantes” (Cruces, F; 2008)

Partiendo de la idea en la que se afirma que las incursiones de los sujetos por las diferentes prácticas deportivas⁵ sedimentan en sus cuerpos y dejan huella en su capital cultural, centraremos nuestro análisis en los modos que la cultura deportiva se manifiesta y cómo se graba en los cuerpos de los sujetos que la transitan, la construyen y la consumen. Sabemos que la práctica imprime en los deportistas un conjunto de movimientos distintivos (esquemas de acción) denominados, en el lenguaje de la Educación Física y el Deporte, *Técnicas o habilidades motrices específicas*. Sin embargo no debemos olvidar que en la dialéctica interacción-construcción sujeto-cultura, también son modelados esquemas de pensamiento y valoración.

A los fines analíticos elegimos diferenciar tres dimensiones constitutivas de la Cultura deportiva: *Ética, estética y cinética*. Tres dimensiones de indagación a través de las cuales daremos cuerpo a un conjunto de observaciones y reflexiones orientadas a los elementos que se hacen presentes (aunque no siempre visibles) en los discursos y las prácticas deportivas. Conviene aclarar que ninguna

⁵ Además de revelarnos, según Bourdieu las estructuras más profundas del habitus. En este sentido se expresa en Bourdieu, P. *Deporte y clase social*. En Brohm, J.M. y otros. *Materiales de sociología del deporte*. La Piqueta, Madrid. 1993. Pág. 74.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

de estas tres dimensiones se imprime en forma mecánica, inevitable e irreversible; cada sujeto que transita el campo deportivo se apropia, más o menos reflexivamente, de los saberes corporales y los significados que allí circulan. Del mismo modo debemos subrayar el carácter interactivo de estas dimensiones escindidas únicamente a los efectos de la escritura.

En este particular momento de las sociedades contemporáneas caracterizado por la globalización y la mundialización de la cultura, la oferta deportiva se ha multiplicado exponencialmente, generando un escenario propicio para la diversificación y la resignificación de formas de actuar, pensar y valorar (también de nombrar⁶) las experiencias sociales. En el campo del deporte (Bourdieu, P; 1990) pueden detectarse nuevas prácticas competitivas, que ofrecen una amplia variedad de alternativas, unas confeccionadas en la reunión de modalidades provenientes de culturas geográficamente distantes. Algunas ingresan como versiones contrahegemónicas (skate, parkour) que intentan subvertir el orden establecido; sin embargo no suelen escapar por mucho tiempo a la lógica legitimante de la codificación e institucionalización. La revolución tecnológica y la proliferación de las industrias culturales resultan fenómenos destacados que habilitan y potencian el surgimiento y la difusión de estas prácticas.

2. Desplegando la estrategia

2.1. Dimensión Ética

Entendemos al Deporte como una práctica competitiva, institucionalizada y codificada. Definir claramente qué es lo permitido

⁶ En su análisis de las hinchadas de los clubes del fútbol argentino, Pablo Alabarces habla de una retórica, una ética y una estética del aguante. Cfr. Alabarces, P. 2006.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

y lo prohibido en su desarrollo, y hacerlo explícito a través de un reglamento escrito es un evento fundante de esta actividad humana. Los procesos socioeconómicos y culturales que favorecieron el desarrollo del Estado absolutista, moldearon en la conciencia de los grupos dominantes de la Europa Moderna una valoración destacada de los comportamientos racionales y autocontrolados en la interacción con los otros y consigo mismo⁷. Estos mecanismos de “*self-control*”, generados a partir de la internalización de las normas (de Estado primero y de las actividades competitivas a continuación) serán pilares en la génesis y la evolución de los Deportes Modernos. Se considera a Inglaterra la cuna de estas prácticas⁸, dado que allí se formalizaron gran parte de los reglamentos oficiales y las normas de comportamiento digno, resumidas actualmente en el Código de Ética deportiva.

Impulsado a mediados del siglo XVIII por Thomas Arnold, director de la *Public Schools* de la localidad de Rugby y posteriormente retomado y potenciado por el Barón Pierre de Coubertin en la “reanudación” de los Juegos Olímpicos, el discurso oficial del deporte despliega en su retórica idealista y moralista un conjunto de valores tales como la honestidad, el respeto, la caballerosidad, la solidaridad, la salud y el placer de jugar, condenando enfáticamente la trampa, la simulación, las agresiones físicas y/o verbales, la discriminación y la victoria a ultranza entre otras. En orden con los postulados de una Ética clásica, promueve los ideales (objetivos y universales) de justicia e igualdad dando impulso a un proceso de codificación de las prácticas para

⁷ Cfr. Elías, N. *El proceso de Civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE. México. 1987.

⁸ Cfr. Elías, N. Dunning, E. *El deporte en el proceso de civilización*. FCE. México, 1992.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

garantizar que las condiciones de competencia sean las mismas para todos⁹.

Resumida en la noción de Fair play o juego limpio la ética deportiva oficial viaja, con la revolución industrial de la mano del imperio inglés y con la celebración periódica de los juegos olímpicos modernos, hacia diversos puntos del planeta, donde es adoptada, resignificada y en ocasiones transformada en su antónimo. Como ejemplo de esta última afirmación podemos mencionar la historia del fútbol en Argentina. Instalada como práctica característica de la colonia inglesa¹⁰ radicada en la naciente Buenos Aires hacia las últimas décadas del siglo XIX, el fútbol comienza a llamar la atención de los miembros masculinos de los demás grupos sociales de la época. En los albores del siglo XX los sectores populares habían adoptado fervientemente la práctica de este deporte. Sin embargo en este proceso de popularización del fútbol en nuestro país, será reconfigurado el sistema de valores reunidos en la noción de Fair Play y adherido desde su origen inglés al deporte. La caballerosidad devino en guapeza, el placer de jugar en la victoria a cualquier precio, el juego limpio y la conducta noble en viveza para aprovechar los intersticios del reglamento¹¹. Anclada en un contexto sociohistórico y cultural diferente se forjó un “*estilo criollo*” de practicar el fútbol, diferenciándose en los aspectos éticos mencionados pero caracterizado también por la creatividad y la improvisación propia de

⁹ En un primer momento debería entenderse este “*todos*” por “*todos aquellos que dispongan del tiempo y las condiciones económicas como para realizar una práctica en forma Amateur*”. Cfr. Mandell, R. (1988) *Historia cultural del deporte*. Barcelona, Bellaterra.

¹⁰ De la mano de Hobb, T. primero, pero fundamentalmente por el impulso que Alejandro Watson Hutton le imprimió desde la English Highs Schools primero y la Argentine Associations Football League después.

¹¹ Para profundizar sobre el proceso de popularización del fútbol en argentina y su resignificación cultural recomendamos la lectura de Frydenberg, J (1996; 1997; 1999)

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

la práctica en los “potreros”¹². Esta resignificación nacida a comienzos del pasado siglo en el fútbol argentino, ha teñido la práctica de varios de los deportes en nuestro país¹³. Se trata de una resignificación arraigada pero en ningún momento se plantea como una ley inevitable de todo deportista argentino. Así como la ética oficial es subvertida, puede suceder del mismo modo con los valores promovidos por las nuevas resignificaciones.

Surgen así una pluralidad de normas, códigos y valores que no están escritos pero que resultan igualmente estructuradores de los modos de percibir, pensar y actuar de los deportistas¹⁴, y que adoptan particularidades diferentes según el país, el momento histórico, el grupo social de pertenencia, la edad, el género, la posición en el campo¹⁵, la modalidad practicada.

Asimismo, al interior del ámbito del deporte se “normalizan” ciertos comportamientos que fuera de su contexto no tendrían sentido o incluso podrían ser juzgadas de inmorales o anormales (políticamente incorrectos); tal es el caso del llanto en los deportistas varones que pese a la máxima tradicional “*los hombres no lloran!!*”, se vuelve un lugar común en los episodios considerados significativos al interior de la cultura deportiva. Ganar o perder una final, descender o ascender

¹² Cfr. Archetti, E. Estilo y virtudes masculinas en el Gráfico: la creación del imaginario del fútbol argentino. En revista digital efdeportes.com. Año 4, N° 16, Octubre. <http://www.efdeportes.com>, Bs. As. Acceso 3 de Mayo de 2010

¹³ Existen excepciones que conservan el estilo inglés o mixturán elementos de ambos. Un ejemplo es el caso del Rugby para el cual recomendamos la lectura de Branz, Juan: “Abordajes sobre la práctica del rugby: significados culturales en torno a la construcción de masculinidad” incluido en este libro.

¹⁴ Aquí se usa la palabra deportista en sentido amplio, tanto para denominar a quienes se desempeñan en forma profesional como también aquellos sujetos que transitan niveles de práctica (no oficiales e informales) inferiores al Deporte de Alto Rendimiento, y del mismo modo se incluyen a todos aquellos que consumen deporte como espectáculo en los estadios y/o a través de los medios.

¹⁵ En el sentido que Bourdieu hace del término: Jugador, técnico, dirigente, representante, espectador, empresario, etc. Ver Bourdieu, P. *Cómo se puede ser deportista*. En sociología y cultura. Grijabo, México. 1990.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

de categoría, batir un record, bien merecen las lágrimas de los competidores “*machos*”. Asimismo en la construcción social de las relaciones espaciales (proxemia), entre varones suelen respetarse ciertas distancias corporales, que se diluyen en el transcurso de las contiendas agonísticas (llegando a veces a límites inesperados¹⁶).

“*Tener sangre*” y “*transpirar la camiseta*” son reclamos habituales de los espectadores aficionados para con los jugadores del equipo que simpatizan. Valores que simbolizan el compromiso y la entrega en la ética no oficial de la cultura deportiva. Sangre, sudor y lágrimas, secreciones corporales de las más reprimidas en las relaciones humanas de la cultura occidental¹⁷, se erigen en claros indicadores del “*buen deportista*”.

2.2 Dimensión Cinética

Ya desde mediados del siglo XX el antropólogo francés Marcel Mauss nos advertía, con su concepto de Técnicas Corporales, de la influencia sociocultural en las formas humanas de moverse. Lo aparentemente natural sería entonces producto de una construcción histórica y social. Estos saberes corporales pueden ser más o menos estereotipados, originales, especializados, eficaces, atractivos, complejos. Los sujetos a lo largo de sus trayectos biográficos, incursionando en diferentes experiencias sociales de índole educativa, deportiva, religiosa, laboral, sexual, etc., los crean, recrean e incorporan apropiándose así de los usos sociales del cuerpo.

¹⁶ Sobran los ejemplos. Uno de los más famosos fue el del español Michel y el colombiano Valderrama. El 8 de Septiembre de 1991, en el estadio Santiago Bernabeu de Madrid, durante un partido de fútbol de la liga española, a la salida de un tiro de esquina, el jugador colombiano fue sorprendido por el futbolista español quién se le colocó por delante y lo palpó repetidas veces en sus genitales.

¹⁷ Cfr Brohm, J M. *Tesis sobre el cuerpo*. En Materiales de sociología del deporte. La Piqueta, Madrid. 1993. Pág. 42, tesis n° 5.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Las diferentes prácticas deportivas se erigen como realidades sociales particulares en las que los sujetos interactúan con la cultura, produciendo y reproduciendo un conjunto de saberes corporales específicos, que constituyen una porción del patrimonio de la cultura corporal de cada sociedad. El Deporte surge en el seno de los grupos sociales dominantes y por algunos años será propiedad exclusiva de su patrimonio motriz. Un capital cultural distintivo y con claras intenciones de alejarse de los usos del cuerpo tradicionales y populares (bailes, juegos, etc.) erigiéndose como prácticas racionales, reguladas y por sobre todas las cosas “*más civilizadas*”. Sin embargo el auge y la difusión planetaria de estas formas codificadas de moverse han promovido su naturalización.

Estas técnicas, en tanto secuencias de movimientos estructuradas en orden al código reglamentario y bajo los principios de la eficiencia motriz se instalan como formas legitimadas y legitimantes del desempeño deportivo¹⁸. Cada modalidad posee sus configuraciones distintivas. Así podemos mencionar a modo de ejemplos la bandeja en básquet, el golpe de manos altas en voley, el pasaje de vallas en atletismo, el uppercut o gancho del boxeo, un lanzamiento sobre hombro suspendido en handball, el revés en tenis, un swing del golf, el bateo del béisbol, los frontside y backside en snowboard y skate, el cut back de los surfistas, cat jump, cat leap y wallspin del parkour, entre otros.

Las técnicas deportivas pertenecen al orden de los comportamientos motrices individuales. Pero no debemos olvidar, en esta dimensión, las configuraciones colectivas del orden de la táctica grupal, propia de los deportes de conjunto. Desplazamientos de dos o más

¹⁸ Incluso las formas de festejar las anotaciones son construcciones cada vez más elaboradas y codificadas.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

jugadores articulados intencionalmente en relación con el objetivo y los comportamientos del oponente. Orden, equilibrio, amplitud, profundidad, variabilidad, son algunos de los preceptos que rigen estas programaciones de la cinética deportiva. No obstante, existen enfoques teóricos que abren el debate para pensar si la reunión de varios jugadores en una acción motriz con elevadas exigencias en el mecanismo efector no debería llamarse técnica colectiva¹⁹.

El tercer aspecto a contemplar en el análisis de esta dimensión es la Dinámica. Configuraciones particulares en el uso del tiempo y el espacio delimitan los rasgos característicos de las dinámicas específicas de cada práctica. La celeridad de las pruebas de velocidad, la explosión de los lanzamientos, la constancia en las carreras de fondo, la fricción corporal de las luchas pero también del rugby y el football americano, la gracia y armonía de las expresiones gímnico-deportivas, el desafío de la gravedad en las disciplinas acrobáticas y del peligro en los deportes extremos, son algunos ejemplos de lo que consideramos como dinámica de la práctica.

En lo que respecta al espacio en el que se desenvuelven las prácticas deportivas (*“la cancha”* en sentido amplio), notamos una tendencia creciente en la difusión de modalidades en las que la horizontalidad tradicional deja lugar a terrenos con pendientes ascendentes o descendentes y obstáculos artificiales o naturales. Igualmente es notoria la proliferación en el uso del espacio aéreo en contraposición o articulación con el espacio terrestre. Resultan experiencias atractivas principalmente para quienes la interacción simultánea de cooperación-oposición típica de los deportes colectivos es igual o

¹⁹ Scrum en Rugby; doble y triple bloqueo en Voley; las secuencias de pases cortos y veloces en fútbol denominadas “paredes”, etc.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

menos seductora y estimulante que las sensaciones provocadas por la vivencia “*extrema*” individual²⁰.

La cinética deportiva se graba también en los dolores y las lesiones crónicas de los practicantes. Pensemos en los tobillos de los basquetbolistas, las rodillas de los futbolistas, las luxaciones de la articulación acromioclavicular en el rugby y de las falanges de las manos en el voley, el codo de los tenistas, la nariz de boxeador, la lumbalgias de los golfistas y los jugadores de Hockey, las fracturas de los deportes acrobáticos, por citar algunos. No obstante, estos efectos negativos de la práctica no suelen amedrentar a los amantes del deporte. Amen de las particulares formas de construir la tolerancia al dolor, el esfuerzo y la fatiga, se vuelven emblemas de sus experiencias corporales.

Técnica, táctica y dinámica sedimentan y articulan en los sujetos como esquemas de percepción y valoración del tiempo, el espacio y el movimiento, generando particulares formas de ser y estar en el mundo (físico y social).

2.3. Dimensión Estética

Resultan ejes organizadores de la dimensión estética tópicos tales como belleza, placer, disfrute, atracción, seducción. Algunos interrogantes pueden ser utilizados como ejes que nos guíen en la interpretación de la cultura deportiva en el orden de lo estético. ¿Qué es lo que se considera bello en cada práctica o qué elementos son significados como lo bello de tal o cual deporte en la perspectiva del practicante y también en la perspectiva del espectador? ¿Cómo es configurado el cuerpo atractivo y seductor en el campo del deporte?

²⁰ Cfr. Le Breton, D. Pasiones del riesgo y contacto con la naturaleza. En Revista de EF & C, n° 11. FHCE-UNLP. La Plata. 2009.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

¿Existe un Look distintivo de las diversas modalidades, qué indumentaria las caracteriza y qué lugar ocupan esos atuendos en el campo de la moda? ¿Qué elementos se convierten en objetos de deseo para los aficionados del deporte? Concientes de las limitaciones espaciales que nos presentan las normas editoriales del capítulo, esbozaremos sólo algunas reflexiones alrededor de estos interrogantes.

No podemos negar que existe en la actualidad una profusión evidente en el uso de la ropa deportiva para la confección del look personal. Impulsado por grandes marcas de la industria deportiva y la difusión de los medios de comunicación, este proceso de incorporación de los atuendos específicos a la vestimenta cotidiana se hace patente en muchas de las escenas sociales de las urbes contemporáneas (al menos en las ciudades occidentales de sistema capitalista). Nada extraño nos resulta interactuar día a día con personas que eligen las zapatillas, los pantalones, las remeras y demás prendas deportivas no ya para sus prácticas competitivas sino en casi todas sus actividades, como ser ir a la escuela o al trabajo, para una reunión social, una cita amorosa e incluso para salir a bailar. Resultan así legitimados modos de producir y reproducir un semblante ¿propio?

Ahora bien, al interior de esta dimensión de la cultura deportiva tampoco podemos pensar en un todo homogéneo y estable. Las luchas que libran los diferentes “*estilos*” se enmarcan en el contexto de las disputas identitarias, territoriales, de clase, genero²¹, generación, y son originadas y motorizadas por las desigualdades en la distribución del capital económico, social y cultural.

²¹ Cabe destacar que en lo que respecta a la indumentaria deportiva las diferencias entre genero son muy poco evidentes; imponiéndose en todo caso un formato unisex con predominio del estilo legitimado como masculino.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Así como las clases dominantes buscaron diferenciarse de las formas de diversión tradicionales en la Inglaterra moderna, procuran también confeccionar un estilo que subraye desde lo estético su distinción económica y social. Del mismo modo, quienes profesan una posición contrahegemónica (aunque no siempre radical) en el espacio deportivo no se olvidan de expresarlo también a través de su estética e indumentaria.

Claro que los motivos políticos y sociales no son los únicos que justifican la elección del vestuario, ya que la mayoría de las veces aparecen solapados bajo la fuerza de las razones funcionales y de ergonomía motriz tan difundidas al interior del campo deportivo. Las prendas se eligen y confeccionan en base a las características de actuación motriz específicas de cada práctica. Varían según si son pruebas de velocidad, de resistencia, de acrobacia, de fricción, de exposición a temperatura altas o bajas, en terrenos lisos o en paisajes naturales, etc. Entran en juego variables relacionadas con los aspectos biomecánicos, fisiológicos, anatómicos, tecnológicos, etc.

La estética distintiva de las diversas modalidades se configura entonces en un entramado de sentidos sociales, políticos, económicos, culturales y motrices que producen los estilos particulares de cada práctica. Podemos mencionar el estilo elegante y empresarial de polistas y golfistas con sus zapatos, pantalones y chombas de marcas costosas, más próximos a un día de oficina que a la práctica de un deporte al aire libre; también la cuidada desprolijidad y el look juvenil de las bermudas o vaqueros gastados, los gorros, las remeras sueltas y zapatillas coloridas de los skaters y bickers; o el bronceado parejo, los anteojos oscuros y las líneas blancas de pantalla solar que cruzan en diagonal las zonas más sensibles de la cara de los amantes del surf, windsurf, wakeboard en

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

los meses de verano en contraposición con sus ceñidos y anatómicos trajes de neoprene utilizados para soportar las bajas temperaturas del agua en invierno y tal vez atraer las miradas del público femenino. Si observamos las disciplinas atléticas podemos comprobar un vestuario austero y ergonómico de telas livianas que favorecen los desplazamientos y la convección. No pretendemos aburrir con un catálogo minucioso, pero sí remarcar que estos usos estéticos elaborados en y para las distintas prácticas trascienden las fronteras del deporte para posicionarse en la lucha por la configuración de un look bello y atractivo. Se articulan y confrontan en la edición personal que cada uno hace de su aspecto exterior con usos estéticos provenientes de otros campos. Por ejemplo algunos jugadores de fútbol argentino construyen su estilo conjugando la marca de las tres tiras²² con peinados, accesorios y tatuajes característicos de una estética rockera. Es notoria la tendencia cada vez más difundida entre los futbolistas a tatuarse los antebrazos, de manera similar a varios músicos del ambiente del rock. Quizás que Diego Armando Maradona sea un pionero en este sentido no sea un dato insignificante para los adeptos y expertos del balompié.

La dimensión estética de la cultura del deporte no se limita a las vestiduras exclusivamente. Involucra todos los productos cosméticos, nutricionales, farmacológicos, etc., que se presentan como adecuados e indispensables para el cuidado y la mejora de la apariencia física y la salud corporal antes, durante y después de la práctica deportiva. La lista es interminable: bebidas deportivas y energizantes, vitaminas y suplementos, desodorantes, cremas, perfumes y demás elementos de la higiene corporal, protectores y pantallas solares, etc. Los

²² Adidas, la marca de las tres tiras, junto con Nike y Puma son las empresas de indumentaria deportiva que ostentan un poder hegemónico al menos en las prácticas tradicionales del campo.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

empresarios de la industria de la belleza y la salud no vacilan a la hora de utilizar los significados culturales originados en el campo del deporte para potenciar y legitimar sus productos comerciales. Cada práctica se torna un terreno fértil para el florecimiento de ciertos consumos. Y tal como en otras prácticas sociales ancladas en las vigentes sociedades de consumo, se pueden visualizar sujetos que a la hora de empezar la práctica de un deporte comienzan ingresando a las tiendas comerciales antes que al terreno de juego. Se compran todo el conjunto de ropas y objetos “necesarios”, incluso sin conocer demasiado de las reglas básicas.

A su vez el deporte como práctica social alimenta ciertas representaciones sobre un ideal de cuerpo que si bien varían según la modalidad, el sector socioeconómico, el momento histórico, en su versión tradicional congrega elementos estéticos de la Grecia clásica con la funcionalidad mecánica de la era industrial. Un cuerpo voluminoso y magro, con músculos definidos y turgentes como indicadores de fortaleza y resistencia sumados a una fluidez de movimientos que aseguren la eficiencia motriz, sintetizarían el ideal. Evaluaciones antropométricas, sesiones de entrenamiento, regimenes nutricionales, bebidas específicas y suplementos alimenticios, serán algunas de las formas empleadas por y para que los deportistas logren moldear su anatomía y potenciar su fisiología e intenten alcanzar la perfección. Cabe destacar que el cuerpo ideal promovido desde el deporte no presenta una clara diferenciación por género. Bien por el contrario aporta elementos para la aceptación y legitimación de un cuerpo femenino cada vez más fornido. En nuestra cultura, este ideal de cuerpo promovido desde el campo del deporte no sólo es empleado como criterio de belleza sino que también se lo asimila con la idea de cuerpo saludable.

Martín Scarnatto. Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

A partir de la influencia de los medios masivos de comunicación se suceden transformaciones y se difunden usos sociales en la estética del espectador. Tanto en la producción para ocupar las tribunas como también en la estética de la mirada. En lo que respecta a la percepción del juego, el recorte de las jugadas destacadas²³ que hacen los canales especializados nos ofrece algunas pistas en la producción y legitimación que estos agentes hacen del gusto deportivo.

En las gradas del estadio los fanáticos y amantes del espectáculo deportivo, presentan una estética particular construida en torno a un conjunto de elementos distintivos y comerciales. Al ya tradicional “*Hay gorro, bandera y bincha*” que pregonan los vendedores ambulantes, inmutables testigos presenciales de estos pasatiempos modernos, se suman una variedad amplia de modelos de camisetas oficiales, globos coloridos y multiformes que se agitan en momentos destacados del ritual, rostros escondidos tras artísticos diseños de banderas faciales, tatuajes alegóricos que se incrustan en la piel y se exhiben orgullosamente, como también elementos sonoros de diversa índole empleados como refuerzo de los tradicionales cánticos que adornan el éter del acontecimiento. Sin embargo aquí tampoco podríamos afirmar un uso social homogéneo en la construcción de una estética para las gradas. Basta con citar los aportes que nos ofrece en este sentido Pablo Alabarces (2004) en su análisis del la cultura del aguante; donde describe la presencia de una estética plebeya (cuerpos gordos, grandotes, con cicatrices) en contrapunto con la estética hegemónica y legitimada desde los medios de comunicación.

²³ Las selecciones denominadas “top-ten” y “No top-ten” ya son un lugar común en los programas deportivos.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Además podemos comprobar también, que los signos característicos de la estética deportiva se incrustan tanto en el paisaje urbano materializados en graffitis, carteles, escudos y banderas pintadas que adornan con múltiples colores las paredes de las ciudades, como en la decoración hogareña de algunos fanáticos que felices de poseer un “tesoro” (camisetas, pantalones, brazaletes, póster, del ídolo o la celebridad²⁴), los encuadran y le asignan un lugar destacado en su morada.

3. Antes del pitazo final

Las modalidades deportivas no solo son del gusto de los sujetos por sus características motrices y lúdicas, si no también por lo que ofrecen en términos éticos y estéticos a los procesos de identificación colectiva y distinción social.

El practicante aficionado²⁵ puede que no posea los niveles cinéticos del deportista de alto rendimiento; aunque muy probablemente comulgue los mismos posicionamientos éticos y valoraciones estéticas que el destacado. Incluso el fanático suele expresarse más enfáticamente que el profesional, en las elecciones estéticas y los principios éticos característicos de la práctica que comparten. Hecho que no suele pasar inadvertido a los ávidos empresarios de las industrias culturales y sus estrategias de marketing.

La cultura deportiva y sus dimensiones constitutivas han sido (y son) funcionales a los discursos políticos y pedagógicos disciplinantes y normalizadores; a los intereses económicos de la industria de la comunicación y el espectáculo, de la belleza y de la moda; además a

²⁴ Para profundizar acerca del concepto de celebridad en relación con el ámbito del deporte, Cfr. Cashmore, E. *Making Sense of Sports*. Routledge, Reino Unido, 2005.

²⁵ Entendemos por aficionado tanto a los sujetos que transitan niveles de práctica inferiores al Deporte de Alto Rendimiento, como también a todos aquellos que consumen deporte como espectáculo en los estadios y/o a través de los medios.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

la legitimación y afirmación en el campo de la ciencia de disciplinas como la biomecánica y la fisiología del ejercicio; como también al curriculum y la didáctica de la educación física escolar. El deporte ha sido utilizado en sus comienzos (británicos) para la educación de futuros dirigentes. En su ingreso a las escuelas para la educación del ciudadano “normal” y con el auge del espectáculo y las industrias culturales suele volverse (incluso en la escuela) una formación del consumidor.

Bibliografía

ALABARCES, P. (2004). *Crónicas del aguante. Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital intelectual.

ALABARCES, P. (2006). “Fútbol, violencia y política en la Argentina: ética, estética y retórica del aguante”, *Esporte e Sociedade*, número 2, Mar 2006 / Jun 2006 <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/espsoc/>, acceso 10 de mayo de 2010.

ARCHETTI, E. (1999). “Estilo y virtudes masculinas en el Gráfico: la creación del imaginario del fútbol argentino”. *Educación Física y Deportes*, año 4, número 16, Octubre, <http://www.efdeportes.com> acceso 3 de mayo de 2010.

BARBERO GONZÁLEZ, J. (1993). *Introducción*, en: BROHM, J. M. y otros. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.

BOURDIEU, P. (1985). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.

BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1993). “Deporte y clase social”, en: BROHM, J. M. y otros. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.

CASHMORE, E. (2005). *Making Sense of Sports*. London: Routledge.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CRUCES VILLALOBOS, F. (2008). "Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento". *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, número 219.

ELÍAS, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, N; DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

FRYDEMBERG, J. (1996). "Los nombres de los clubes de fútbol. Buenos Aires 1880-1930". *Educación Física y Deportes*, año 1, número 2, Septiembre. <http://www.efdeportes.com> acceso 14 de Abril de 2010.

FRYDEMBERG J. (1997). "Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol, Buenos Aires 1900-1910". *Entrepassados*, número 17.

FRYDEMBERG, J. (1999). "Espacio urbano y práctica del fútbol, Buenos Aires 1900-1915". *Educación Física y Deportes*, año 4, número 13, Marzo. <http://www.efdeportes.com> acceso 14 de Abril de 2010.

GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Características del deporte moderno: Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.

GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

GETINO, O. (2008). *El capital de la cultura. Las industrias culturales en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.

GUMBRECHT, H. U. (2006). *Elogio de la belleza atlética*. Buenos Aires: Katz.

LE BRETON, D. (2009). "Pasiones del riesgo y contacto con la naturaleza". *Educación Física & Ciencia*, año 11, número 9. pp. 13-31.

MANDELL, R. (1988). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.

MAUSS, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

ORTIZ, R. (1997). *Mundialización y Cultura*. Buenos Aires: Alianza.

WILLIAMS, R. (1981). *Cultura, sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

Abordajes sobre la práctica del rugby: significados culturales en torno a la construcción de masculinidad

Juan Bautista Branz¹

1. Deporte y Sociedad, y las preguntas que institucionalizaron un campo

Las tradiciones del campo de estudios sobre Deporte y Sociedad habilitan y activan la imaginación del investigador para desentramar fenómenos sociales que aparecen como obvios y naturales. Re-pensar el deporte como espacio estructurado en base a desigualdades de capital económico, social y cultural, podría otorgar algunas pistas sobre cómo se negocia el sentido de la vida y cómo se dispone la lucha por nombrar el mundo. Las preguntas sobre el espacio del rugby parecen plausibles, para comenzar con un análisis complejo sobre la construcción de las identidades sociales y de la hegemonía cultural entre los sectores dominantes de la ciudad de La Plata.

No es necesario entonces volver sobre la discusión en torno a la legitimidad de los estudios culturales sobre Deporte y Sociedad. No se trata de un capricho académico, sólo basta con revisar la densa y compleja bibliografía que Roberto Da Matta, Eduardo Archetti, Pablo Alabarces, Julio Frydenberg, María Graciela Rodríguez, José Garriga Zucal, entre otros y otras en Argentina y América Latina, han aportado con sus investigaciones. No se pueden omitir, alejándose de la esfera académica latinoamericana, los trabajos paradigmáticos de Jean Marie Brohm y su práctica socio-política de abordaje del deporte, y de Norbert Elias y Eric Dunning y el análisis de los conflictos históricamente anclados en relación a la *deportivización* de las prácticas sociales en el proyecto moderno civilizatorio occidental. El aporte de Bourdieu, desde la sociología de la cultura,

¹ Licenciado en Comunicación. Becario de Investigación de Conicet/UNSAM. Docente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Tecnicatura en Periodismo Deportivo, en la materia "Sociología del deporte" (UNLP). Doctorando en Comunicación (UNLP). Integrante del Proyecto de Investigación "*El Campo de las prácticas corporales en la ciudad de La Plata*", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Correo-e: juanbab@yahoo.com.ar

y su mirada sobre las modernas prácticas y espectáculos deportivos han permitido construir las bases de un campo con relativa autonomía, que otorgó la posibilidad de pensar las luchas por determinar las formas legítimas de distinción, y de apropiación del capital en juego por parte de los agentes.

Las preguntas dentro del campo académico ya no se orientan a resolver si el deporte es o no, un espacio legítimo para pensar diferentes cuestiones sobre la cultura en el campo de las Ciencias Sociales. Saldada esta cuestión, la responsabilidad se centraría en seguir sumando peso y visibilidad a la temática, reafirmando que es un espacio cotidiano, contradictorio, complejo y oportuno para poder reflexionar sobre las identidades y conflictos sociales en torno a temáticas como género, territorio, nacionalidad, patria, culturas populares, elites, medios de comunicación, modernidad/posmodernidad, consumos, violencia y política.

En nuestro caso, la apuesta es pensar sobre la relación entre deporte y sectores dominantes, a partir de un análisis cultural. Es decir, concibiendo el espacio de la cultura como lugar significativo para reflexionar sobre las dinámicas y las determinaciones de las prácticas sociales, y así poder pensar en cómo se crea y re-crea un sentido común que nos otorga pistas para el análisis de las capacidades innovadoras de diferentes colectivos a la hora de intervenir sobre sí y sobre su entorno, y sobre sus posibilidades de construir sus identidades.²

Si la valiosa cantidad de trabajos sobre culturas populares y deporte nos demuestran la importancia de hacer visibles las relaciones, las lógicas de organización, y las representaciones de mundos posibles que se diseñan desde los espacios dominados, la intención de complementar y debatir a partir de un abordaje desde el territorio de la dominación agilizaría, repondría y complejizaría la reflexión sobre la dinámica -y legítima- definición del mundo hegemónica.

² Este capítulo forma parte de algunos avances anclados en un proceso de investigación dentro del marco de una beca de posgrado otorgada por Conicet y del programa de estudios del Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

1.1. ¿Qué significa mirar desde la comunicación y analizar desde la cultura los procesos sociales?

La intención del trabajo es continuar legitimando el aporte de los estudios sobre Deporte, Comunicación y Sociedad. Constituir las bases de nuevos problemas de investigación, desde donde analizar el entramado complejo de lo social, las relaciones de poder y la constitución de los espacios hegemónicos, complejizando el espacio del Deporte, e incluyéndolo en la agenda de investigación del campo de la comunicación.

Hablamos de Comunicación, como la zona que motoriza los procesos culturales, pensados como *“continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”* (Giménez, 2005:9). Concretamente, mirar los fenómenos de comunicación es prestarle atención a los modos en que se estructura el sentido (González, 1986). Por eso, es necesario comprender que, partir desde la comunicación, significa construir la relación entre aquella estructuración del sentido *“con las culturas, con las ideologías, con las clases sociales y en ultimo término, con la estructuración, consolidación, crisis y desestructuración de la hegemonía en una sociedad específica”* (González, 1986:2). En este camino, el de analizar los fenómenos sociales desde la cultura, asistimos a la necesidad de pensar lo simbólico como dimensión de la cultura que constituye los procesos sociales de significación y comunicación. Como diría Giménez (2005), lo simbólico:

“es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la

alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc."(Giménez, 2005:5)

2. Una mirada sobre la estructuración sociohistórica del deporte

Si historizamos muy brevemente el proyecto de lo que hoy conocemos como deporte, su estructuración guarda relación directa con otros procesos sociales, culturales políticos y económicos. El deporte moderno fue diferenciándose³ de los juegos y prácticas antiguos, según Dunning (1994), a partir de su incorporación dentro del marco del proceso civilizatorio occidental europeo (referenciando a Elías). Esto es, el deporte como un espacio propicio para la interiorización de modelos sociales destinados a regular las pasiones y las emociones. El sentido *civilizatorio* procura colaborar con la emergencia de las naciones estados modernos, su crecimiento económico y su acelerada pacificación (mediante el control hacia las prácticas violentas y agresivas, de las sociedades premodernas).

Pensar en el deporte como regulador de las emociones y los cuerpos, según José Ignacio Barbero González, guarda inmediata relación con una génesis estrictamente masculina. Desde las "*Public Schools*"⁴, a lo largo del Siglo XIX, se controlaron las actividades de tiempo libre de los jóvenes (hijos varones, futuros dirigentes sociales), buscando regular las prácticas del cuerpo individual y colectivo (antes impensados). Siempre inscriptas en la necesidad demandada por el nuevo orden social/político/económico/cultural vaticinado por la revolución burguesa, las "*Public Schools*" situarán al deporte⁵ como

³Las características del deporte moderno, en relación a sus antecedentes, se reafirman en la paulatina incorporación de un sentido secular de la práctica (en contra del sentido religioso de los juegos de la Antigüedad), de la aparente tendencia a la igualdad y a la democratización en las competencias, de la especialización (proceso hacia la profesionalización), de la racionalización en busca de mejorar las técnicas y la organización, de una burocratización con el objetivo de regular las prácticas, de una cuantificación que asegure la medición de toda acción deportiva y de la búsqueda del récord para fomentar la competencia y el camino a la excelencia de los participantes.

⁴Centros educativos elegidos por la aristocracia británica

⁵La concepción de deporte, según Barbero González, es inherente al proyecto moderno, y se contrapone a los pasatiempos tradicionales pre deportivos. La incorporación de leyes en el deporte significaría una gran diferencia con el pre deporte, en especial las relacionadas a regular las técnicas corporales.

fundamental en el diseño de su programa curricular, y como principal modelador y modulador del carácter de aquellos futuros dirigentes sociales:

“se construía un nuevo ideal que desdeñaba la erudición y exaltaba la virilidad, se adquiría la hombría y el coraje...” (Barbero González, 1993:16)

No sólo asistimos a la escena política masculina por excelencia, sino también, a la conformación diacrónica del hombre en su dimensión genérica. Nada más, ni nada menos, que a través del deporte como espacio fundamental donde la diferencia se visibiliza como jerarquía. Como el lugar del poder instituido.

La mayoría de los deportes que hoy se conocen (fútbol, boxeo, tenis, etc.), fueron diseñados y reglamentados, en forma escrita, por los ingleses. El rugby no es la excepción, y la predilección por parte de los alumnos de las escuelas preparatorias inglesas le otorgó, históricamente, el carácter aristocrático de la práctica (Mandell, 1988). En América, se incorpora también a través del sistema educativo (Colegios y Universidades). El rugby moderno se diferencia de sus juegos antecedentes (como el knappan⁶) por su organización racional, demostrada en su número de jugadores y en el cada vez menor nivel de violencia física del juego (mediante la restricción de estrategias agresivas contra el rival)

2.1. El campo del rugby en Argentina y sus legitimidades

El Rugby en la ciudad de La Plata⁷ se presenta como oportunidad de construir un objeto de estudio propicio para pensar los modos de socialización de los sectores dominantes⁸, la construcción de moralidades y los estilos de vida vinculados a las formas de nombrar el mundo. Es decir, indagar sobre los usos

⁶ Según Elias y Dunning (1992), retomando a Owen, el knappan puede establecerse como antecesor al rugby moderno. El knappan era un juego con un alto grado de violencia física, donde podían participar más de dos mil jugadores (algunos montados a caballo), utilizando palos para golpear a los rivales, sin un control, ni reglamento, sin restricciones ni límites espaciales. El objetivo -supuesto-, debido al elevado nivel de violencia, derivaría, según Elias y Dunning, en que la práctica constituiría una oportunidad para producir dolor en los otros, y así convertirse en una fuente generadora de placer.

⁷ En cuanto a la disposición de zonas especialmente diseñadas para practicar deportes, la ciudad de La Plata no se caracteriza por poseer campos de polo, pato o cricket (deportes analizados por Eduardo Archetti y relacionados históricamente a los sectores dominantes y aristocráticos de Argentina).

⁸ Pensados como los colectivos más favorecidos en la distribución de bienes en la economía cultural (Bourdieu, 1998)

y configuraciones del deporte en la vida cotidiana de quienes supieron/saben acomodarse material y simbólicamente como dominadores en el espacio social.

El Rugby representa el deporte seleccionado y construido por grupos minoritarios, que dan continuidad al carácter -histórico- *selectivo* de la práctica. El *prestigio social* atribuido, por los propios agentes practicantes de este deporte, puede volverse analizable a través de las prácticas y sus discursos, percibidos como legítimos dentro del espacio social.

A pesar del grado mayor de violencia relativo a otros deportes de contacto, en el campo del rugby se encarnan valores que le dan continuidad (modificaciones más o menos) al ideal del "*fair play*" vaticinado por la aristocracia inglesa (y criolla en Argentina), construyendo moralidades asociadas al honor, la caballerosidad y la lealtad.

Esto configura al rugby, en el plano de los imaginarios, en una posición dominante en el campo deportivo, argumentada sobre éticas que neutralizan a otros deportes (en la lucha por el capital en juego), en sus pretensiones de disputarle el *monopolio del "fair play"*⁹ (y sus legitimidades). Así, luego de pujas históricamente establecidas, en el campo del deporte se establecen las posiciones, los ordenamientos, que se inscriben, según Bourdieu (2000), como una naturaleza biológica, que legitima una relación de dominación, que se traduce en el funcionamiento oficial del campo, y en la adhesión y creencia por parte de los agentes participantes. En términos de hegemonía, el grupo dominado reconoce una autoridad cultural, sin plantear los términos desbalanceados de esa relación.

⁹ Uno de los informantes, afirma en la encuesta que el rugby es "*un deporte de caballeros que si bien tiene su parte de violencia, se juega con mucho respeto. La gente es educada, nadie cuestiona al arbitro, cosa que debería tomarse como ejemplo para otras disciplinas*", mientras que otro de los sujetos de la investigación explica: "*me convertí en un fanático de esto, creo que es especial con respecto a los otros deportes por los valores que maneja y por el amateurismo que hace que el jugador tenga un sentido de pertenencia*". El rugby es uno de los deportes que mantiene, en Argentina, el esquema amateur de la práctica (algunos de los clubes más importantes sostienen un sistema de becas para algunos jugadores). Sobre la discusión sobre la profesionalización del deporte (y su posible apertura en el acceso a la práctica), y los valores construidos en torno al amateurismo, se indagará en los próximos pasos de la investigación

La fecha del primer partido de rugby en Argentina nos conduce al 14 de mayo del año 1874¹⁰, momento en enfrentan los equipos del “Sr Hogg”¹¹ y del “Sr. Trench” en la cancha del Buenos Aires Cricket Club, adoptándose los reglamentos de la Unión de Rugby de Inglaterra.

Es durante la década de 1910 donde se produce un desplazamiento que resulta significativo para la historia de la práctica del rugby en Argentina. Los equipos británicos de fútbol se retiran de las competencias, para modelar definitivamente el espacio del rugby. Las emergentes clases populares se reapropian y conquistan el territorio de la práctica futbolística, reemplazando el esquema ideológico y de clase inglés (Alabarces, 2002). El rugby y el hockey femenino son, durante varios años, un fuerte símbolo de distinción de clase en Argentina (Alabarces, 2006).

2.2. *Los clubes y el modelo civilizatorio: su influencia en el rugby de La Plata*

El impulso de los clubes sociales de las elites porteñas, como el Jockey o el Club del Progreso, marcaron, como afirma Losada (2006:553) el pasaje de la “*civilidad*” a la “*distinción*” como propósito y criterio central subyacente a la *alta sociabilidad*”¹². En estos espacios, se reforzaba un modelo aristócrata y europeo de los gustos y las prácticas sociales desprendidas de la *belle époque*, que intentaba sensibilizar y superar el pasado “bárbaro” o “criollo” (Losada, 2006). En síntesis, la lógica de estos clubes sociales era la de separar la cultura (y reafirmar la de “alta cultura”) de otros campos, y ofrecer a los sectores mejor acomodados en la estructura socio-económica de la época servicios que se traducían en el “*soporte de prácticas simbólicas de diferenciación social*” (Losada, 2006:554).

¹⁰ Según la historia oficial de la Unión de Rugby Argentina, publicada en su página web, en 1873 se habría jugado el primer partido, disputado por los equipos de Bancos (Banks) y Ciudad (City)

¹¹ Hijo de Thomas Hogg, dueño de una fábrica textil en Inglaterra, e instalado en Argentina a principios de los años 1800

¹² Para profundizar sobre los modos y prácticas de sociabilidad de las elites porteñas durante el siglo XIX y XX ver Losada, L. (2006) “*Sociabilidad, distinción y alta sociedad en Buenos Aires: los clubes sociales de la elite porteña*”. En Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales. Departamento editorial del IDES. Vol. 45, Nº 180, p. 547-572, enero-marzo. Buenos Aires.

El club de Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (G.E.B.A.)¹³ y el Buenos Aires *English High School*¹⁴ fueron instituciones sociales (en el caso del B.A.E.H.S en el campo escolar) que colaboraron también en el proceso *civilizadorio*¹⁵ distintivo protagonizado por las elites porteñas. La incorporación del deporte, garantizada por las instituciones de la sociedad civil, favorecía la internalización de una masculinidad moderna, el desarrollo moral de los jóvenes, es decir, una *“relación entre `cuerpo y alma´ de la moralidad y la estructural corporal”*¹⁶

El club G.E.B.A. resultó el modelo fundamental que inspiró la formación de uno de los clubes más importantes y tradicionales de la ciudad de La Plata: el club de Gimnasia y Esgrima de La Plata, nacido en 1887. Sus bases fundacionales se materializaron en el primer estatuto del club, identificándose con la tarea de profundizar las ideas de una *“cultura superior”* y distinguida sobre la plataforma edificada en torno a moralidades construidas a favor de la *“caballerosidad, la tolerancia y la honradez deportiva”*¹⁷

Es decisivo el nacimiento del club Gimnasia de La Plata: es la primera institución que incorpora al rugby, como práctica deportiva¹⁸. Desde allí, ante la incorporación del fútbol profesional a Gimnasia, un grupo de jóvenes decide

¹³ Fundado en 1880. La historia oficial del club indica que entre los presentes en la fiesta de inauguración, se encontraba el ex presidente de la Nación, Domingo Faustino Sarmiento.

¹⁴ Fundado en 1884.

¹⁵ Siguiendo a Norbert Elias y su definición de proceso civilizadorio. En Elias, N.(1993) *El proceso de civilización. Investigaciones sociogénéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: FCE.

¹⁶ Mosse (1996:26) en Archetti, E. (2001) *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*. Buenos Aires: FCE. Pág. 12.

¹⁷ Entre los puntos que marcaron la fundación del club, se encuentran: *Mantener y demostrar siempre un nivel de cultura superior, Estrechar vínculos de amistad y solidaridad social, Difundir el prestigio de la institución, Alentar a sus atletas, Contribuir a la conservación y aumento de las comodidades sociales, Colaborar en la formación de una juventud fuerte de cuerpo y sana y alegre de espíritu, Demostrar que un “Mens Sana”, es cumplido caballero y correcto deportista, Demostrar que practica la gran virtud de la “tolerancia”, Demostrar que es siempre digno exponente de la honrosa tradición del club de Gimnasia y Esgrima*. En Beluardo, Federico Andrés y Díaz, Alejandro Roberto (2005) *“Los significados socioculturales que tiene el Club de Gimnasia y Esgrima La Plata para sus socios, comparando la actualidad con la época fundacional”*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (U.N.L.P). Tesis de grado. La Plata, Septiembre. Inédita.

¹⁸ Un grupo de remeros del club Regatas de La Plata, decide practicar rugby durante el receso de invierno. Lo hacen en el campo del club Gimnasia, en donde jugadores del C.A.S.I (Club Atlético de San Isidro), en 1924, brindan las primeras lecciones sobre el deporte. El C.A.S.I es uno de los clubes más tradicionales de la Unión de Rugby Argentina.

fundar, en 1934, el Club La Plata Rugby¹⁹. Los antecedentes en la práctica fueron reconocidos por la Unión Argentina de Rugby (U.A.R) de clubes.

Tanto La Plata Rugby, como el Club Universitario de La Plata²⁰, y el Club Albatros²¹ (construidos, los tres, como unidades de observación²²) fueron incorporándose a la Unión de Rugby Argentina gracias a la garantías que otorgan los padrinazgos a la hora de otorgar una membresía. Es decir, La Plata Rugby, fue aleccionado e impulsado por el C.A.S.I. para entrar a las competencias oficiales. El club Universitario, fue apoyado por el Club C.U.B.A²³ y también por el C.A.S.I. Por último, el club Albatros, fue respaldado por La Plata Rugby Club y el Club Pucará²⁴.

La estructuración de un sistema a base de padrinazgos revela, en términos generales, la organización del espacio deportivo en torno a la institución rugby. Para participar del espacio institucionalizado (compartir reglas de juego, modos de disponer dentro del campo, formas de construir vínculos de socialización, etc), es necesario lograr que otra institución avale la trayectoria del nuevo miembro de la Unión. El sistema se basa en responsabilidades y fidelidades recíprocas: quien apadrina se supone que reconoce, previamente el trayecto del club que respalda. Por lo tanto, es garante antes que ningún otro club, y se compromete a responder ante cualquier contingencia sucedida con el nuevo integrante. El club ingresante, debe mantener lealtad con su padrino, devolviendo la confianza recibida, en el pasaje institucional que lo convirtió miembro participante. Esto indica que sin la posibilidad de ingresar a este

¹⁹ Ubicado en el barrio de Gonnet, a 10 Km de la ciudad de La Plata.

²⁰ Ubicado en el barrio de Gonnet, a 10 Km de la ciudad de La Plata.

²¹ Ubicado en el barrio de Hernández, a 10 Km de la ciudad de La Plata.

²² La elección de las unidades de observación que permitió construir los sujetos de investigación se basó en supuestos y en la percepción previa al campo de estudio. Se optó por trabajar con tres clubes de la ciudad de La Plata, a priori, de diferentes características: La Plata Rugby Club, Club Universitario de La Plata y Club Albatros. Las marcas fundacionales, en relación, por ejemplo, a los padrinazgos -y orígenes- de cada club para ingresar y competir en la U.A.R (los tres pertenecen hoy a la Unión de Rugby de Buenos Aires, fundada en 1995), asociados a las diferencias estructurales de cada club y su participación en las diferentes categorías (La Plata Rugby, en la máxima categoría, mientras que Universitario y Albatros, en la segunda), posibilitaron, según los informantes, establecer una escala jerárquica de los clubes para construir las distinciones correspondientes entre cada espacio.

²³ Club Universitario de Buenos Aires. Fundado en 1918. Es también un club tradicional de Buenos Aires.

²⁴ Fundado en 1943.

sistema de dependencias, que otorgue la pretensión de aspirar a ocupar un lugar en la competencia oficial de rugby, es probable que nunca se pueda participar de la práctica hegemónica del rugby. La entrada (y por consecuencia, la salida) de equipos se regula a partir de los méritos necesarios (en el caso de un aspirante, el umbral que debe alcanzar), construidos como legítimos, por los agentes participantes del campo. Esto es, responder a las normas y a la filosofía institucional que recubre al rugby históricamente. Esto convierte al rugby en un espacio relativamente (en cuanto a otros deportes como el fútbol, el boxeo, o el básquet) con menos oportunidades de acceso a practicarlos en forma oficial, además de ser un campo modulado y modelado por sectores medios y altos²⁵ de la estructura socio/económica, que configura un lugar de diferenciación y de aseguramiento de la posición simbólica (de prestigio) respecto a los demás grupos sociales. Esto remite a pensar en la disposición de tiempo libre, en los modos históricos de cómo se concibe el tiempo libre, y sobre todo en la relación amateurismo/profesionalismo²⁶.

3. La construcción de los primeros observables

²⁵ Entre los informantes se rastreó la posición en la estructura socio/económica.

²⁶ Si bien este es un tópico para dedicarle un capítulo entero, advertimos que el rugby en Argentina no es una práctica profesional. Más allá de algunos esbozos por lograr el profesionalismo, el deporte sigue dentro de las lógicas amateurs. Es decir, en un primer análisis, podemos advertir que la práctica no es rentada, lo cual obliga a encontrar los recursos de subsistencia en otro espacio. El tiempo para entrenamiento (los equipos de rugby entrenan entre tres o cuatro días por semana, más el partido de competencia los días sábados) debe estar disponible. Si a esto le agregamos, las horas ocupadas en los gimnasios (la mayoría de los jugadores de primera y segunda división concurren a gimnasios para complementar con pesas su preparación) a contrurnos con el entrenamiento formal, podemos establecer que para jugar al rugby no sólo es necesario el tiempo, sino también una posición en la estructura socio/económica que permita la compatibilidad de practicar el deporte y financiar los gastos relativos a la actividad. Volveremos, en algún punto, sobre esto, en el apartado siguiente.

En una encuesta abierta²⁷ realizada a informantes (jugadores y ex jugadores de rugby de La ciudad de La Plata), se pudieron establecer relaciones que indican que, en la auto-percepción de la práctica, está explícito un reconocimiento al rugby como forjador de moralidades y experiencias “únicas”:

Federico expresó *“La verdad es que el Rugby tiene matices que en otros deportes no pude evidenciar”*, mientras que Bernardo afirmó que *“el rugby condensa todo lo que marqué como benéfico de los deportes en general, más todo aquello que excede a los deportes: es un deporte que aún siendo de contacto, tiene una camaradería y contiene códigos que no veo en ningún otro lado. La unión de grupo que siento cuando estoy en el club (dentro y fuera de la cancha, durante, antes y después de los entrenamientos), no la experimenté en ningún otro lado (facultad, barrio, secundario, trabajo, etc.)”*. Por su lado, Esteban apuntó *“Un deporte en el que conviven la amistad, camaradería, entrega, sacrificio dentro y fuera de la cancha, un deporte en equipo por excelencia, y un deporte formador de personas por el ámbito en el que se desarrolla”*.

Varios correos se sumaron al tono de las contestaciones anteriores, esgrimiendo las particularidades del rugby en cuanto a las posibilidades de socialización que lo diferencian de otros espacios. Además de advertir el carácter colectivo que lo distingue de otros deportes, y en ese mismo sentido, en la mayoría de las respuestas se determina que el factor fundamental para la elección del rugby como práctica son los lazos de amistad, previos a la elección, o luego de ella (como motivo para definirla). Pero una de las

²⁷ Fue realizada a través de correo electrónico. El canal elegido significó, primero, una instancia eficaz para neutralizar la condición de “forastero” en la irrupción de un colectivo (en cuanto a la “aparición de un extraño”) Y además, la ventaja electrónica colabora, en apariencia, en el proceso de reflexión de las respuestas: ya sea por la opción de la no simultaneidad del contacto, como también, permite la alternativa de no establecer el vínculo propuesto por el investigador, al no contestar el correo. Fue la primera incursión al campo, que permitió comenzar a recolectar información de segundo orden. Las preguntas fueron: ***¿Qué significa el Deporte para vos? ¿Jugás o jugaste al Rugby? ¿Desde hace cuánto? ¿Dónde jugás? ¿Por qué practicas Rugby y no otro deporte? ¿Qué significa el Rugby para vos?*** Además de indagar el nombre del encuestado, la edad y la profesión. Sólo tres informantes (sobre un total de treinta que contestaron el correo) dicen ser o empresario, o empleado de comercio, o estudiante de nivel secundario. Los demás, o son profesionales egresados de carreras universitarias, o están cursando sus estudios en la Universidad.

respuestas de uno de los informantes, añadía (en forma adjunta) un folleto diseñado desde la U.R.B.A.²⁸, donde se sintetizaba todo lo que las demás encuestas trataban de explicitar:

“Ser Rugbier es entender que el respeto es innegociable. Es vivir con pasión cada momento de nuestra vida. Es superar la adversidad. Es aprender que el esfuerzo es el único medio posible de trascender. Es escuchar a los más grandes, que por algo son más grandes. Es “cortarse” en la cancha, no “cortarse” fuera de ella. Es imitar los buenos gestos que nos rodean. Es pensar antes de actuar. Es compartir. Es saber que el referee siempre tiene razón, por más que se equivoque. Es decirle no a la violencia. Es hacer amigos todos los sábados y domingos. Es compartir el tercer tiempo hasta el final. Es asumir un compromiso. Es soñar todo el tiempo. Es enseñar con el ejemplo. Es ganar a veces sin ganar. Es cuidar a tu club. Es caminar erguido y con la frente alta siempre. Es saber que el compromiso, la disciplina y todos los valores del rugby se extienden más allá de la cancha y el club y que deben trasladarse a todos los ambientes de la vida.”

La cuestión del respeto está presente en el relato de los informantes de manera preponderante cuando se refieren al sistema de valores y de éticas construidas en la práctica. Agustín dice *“Un deporte de caballeros que si bien tiene su parte de violencia, se juega con mucho respeto”*, mientras que Juan P. destaca del rugby *“la importancia de la competencia pero con lealtad, el compromiso”*. El respeto como parte institucionalizada en el rugby desde las reglas²⁹ se va recreando y manteniendo mediante la articulación de distintas moralidades que se van reforzando entre la dinámica y la lógica del juego, y la capacidad de representar esas prácticas mediante el lenguaje, por parte de los agentes que participan de la recreación ética del campo. Dentro de un conjunto de lealtades y de cooperaciones, en los modos de ejecutar el juego, el rugby representa uno de los acontecimientos deportivos con mayor nivel de disciplina. Más allá de la agresividad física³⁰, las normas enmarcan un nivel de

²⁸ Unión de Rugby de Buenos Aires. Es la institución que nuclea a los equipos de la provincia de Buenos Aires, y que organiza las competiciones de esa zona del país.

²⁹ Uno de los informantes nos explicaba, además de que el rugby *“te enseña a apreciar cada triunfo, la amistad, el respeto hacia la gente”*, *“en el rugby está prohibido que cualquier jugador le hable al referí, menos que lo insulte, sólo el capitán se puede dirigir a él”*.

³⁰ Las técnicas del hand-off, el scrum, el tackle frontal, el tackle lateral, entre otras, guardan inmediata relación entre fuerza corporal y agresividad.

violencia tolerable, no sólo para los jugadores, sino también para los espectadores, que decodifican las destrezas corporales y las acciones agresivas como parte de un *todo* que se asocia con una manera de tolerar y controlar impulsos, mediante la racionalidad y la templanza. Un informante nos explicaba que *“el rugby tiene una serie de valores que lo atraviesan y que en general son los mismos en cualquier club del país y me animaría a decir que son valores que circulan en el rugby en general. La solidaridad, la cooperación, la amistad y sobre todas las cosas el respeto, con cuestiones que están presentes y que ayudan muchísimo a la formación de las personas”*. La mayoría de los encuestados coinciden que en otros espacios no se encuentran este tipo de valores, inclusive uno destaca la condición disciplinante de la práctica: *“hoy ves que los chicos de la calle son irrespetuosos, mal hablados... ahora si vas a un entrenamiento de rugby...vas a ver a 15...20 chicos de 14 años haciendo flexiones de brazo porque a uno se le cayó la pelota...y las hacen porque saben que si en vez de pelotudear, estaban concentrados no se caía la pelota...nadie se queja porque todos, el grupo responde por uno solo... eso lo transportas de los 14 a los 25 años...”* Los relatos exhiben, en el mismo gesto de positividad hacia el sistema ético del rugby, la negatividad a lo que las condiciones disciplinantes, racionales y morales no pueden cubrir o completar. En la misma afirmación de diferencias, se están construyendo los posibles *otros significantes*. No sólo quien se ubique fuera de las legitimidades diseñadas desde el rugby, esto es, tolerancia a la agresión, disciplina, acatamiento a las decisiones del árbitro o del superior³¹, la cooperación con los rivales (en cuanto a la destreza de habilidades en pos de competir dentro de las normas y minimizar los riesgos de lastimar a un jugador del equipo contrario) sino, según los informantes, quienes no mantengan los valores estructurados en el rugby, fuera del campo de juego, no serán percibidos como

³¹ En los equipos se conforma una jerarquía, entre los jugadores, según los años de antigüedad en el club, lo cual establece, en el caso del más experimentado, la posibilidad de decidir por todos los demás. Mientras el resto, acata las decisiones.

parte de un colectivo que sí persigue (y mantiene positivas) las formas legítimas de recrear la práctica y construir sus moralidades.

3.1. La puesta en práctica del cuerpo y sus construcciones discursivas

Preguntarse por los cuerpos contruidos desde los espacios de la práctica del rugby, y por la negociación de un estilo masculino, refiere en Argentina, a inmiscuirse, como diría Archetti, en una arena social (Archetti, 2008), en donde posiblemente se encuentren los colectivos más favorecidos en la distribución de capitales (económicos, culturales y sociales): distintas fracciones de los sectores dominantes. El rugby sería un lugar más para entender una de las formas del “*poder del imaginario masculino en una sociedad concreta*” Archetti (2008:43). Es cuestión de indagar y analizar cuál es ese estilo masculino vinculado a la práctica deportiva. El proceso socio/histórico trabajado en el apartado anterior, indicaría que los agentes participantes del rugby tienen mayores posibilidades para administrar culturalmente las diferencias en cuanto a la producción y reproducción de un estilo masculino, asociado a la construcción de una hexis corporal³² y a su correspondiente representación mediante estrategias discursivas.

El rugby, diría Dunning (2003), puede describirse como una batalla simulada entre equipos, pero también conforma un ámbito propicio para el despliegue de agresividad y potencia masculina. Para Bourdieu (1993), la exaltación de la *virilidad* está asociada al rugby. Pero ¿desde dónde la podemos pensar? ¿En dónde se traducen los valores, las estéticas, y las éticas que se institucionalizaron en el rugby? Una de las alternativas, son los cuerpos y sus usos legítimos que organizan y disponen el espacio, como estrictamente masculino.

El cuerpo es un continuo productor de sentido, una oportunidad para enfocar el análisis sobre los *cuerpos del rugby*. Porque el cuerpo se traduce como marca

³² Asociada por Bourdieu, entre otros, al cuerpo externo.

de *lo posible*. En este caso, de lo dominante³³, de lo legítimo. El cuerpo, según Le Breton (1999), no es una materia pasiva. Colabora en el proceso de producción simbólica en una época y en sociedades determinadas. Se configura como soporte de una teoría cultural que interviene e interpela al espacio social. Cada movimiento del cuerpo tiene la marca asignada según los condicionamientos de grupo interiorizados. Son propiedad de una comunicación social, de luchas, que expresan emociones y producen actos. Diría González (1999:25), siguiendo a Harry Pross que *“toda comunicación comienza en el cuerpo y a él regresa”*. Para Citro (2006), sobre la materialidad común de los cuerpos, se construyen prácticas socioculturales disímiles (técnicas corporales cotidianas, modos perceptivos, formas de habitar los espacios, gestos, expresión de emociones), otorgando la posibilidad de elaborar representaciones sobre esas corporalidades y de vínculos diferentes con el mundo.

3.2. “Estoy hecho un toro”: las formas de ser “macho” en el espacio del rugby. Algunos apuntes etnográficos.

Al compartir todas las semanas espacio en común en un gimnasio, cuyo coordinador es jugador de rugby, se generó un vínculo cotidiano con diferentes informantes especializados en la práctica. Las charlas cotidianas aportan información sobre los modos de practicar el deporte, y sobre las lógicas estrictamente lúdicas del juego. Entre las numerosas metáforas y analogías reproducidas por los informantes, una se alinea como significativa para el análisis. Ante la pregunta de cómo esperaban el próximo partido en cuanto a la preparación, uno de los sujetos respondió: **“Estoy hecho un toro”**. La analogía se repite también, cuando se dialoga sobre otras cuestiones que no refieren al campo del deporte (por ejemplo a la relación con las mujeres, o a

³³ Pensemos en las corporalidades construidas entre las hinchadas de fútbol argentino, en la constitución de las prácticas violentas, donde la puesta en acción de los cuerpos (en los combates) se transforma en una acción positiva, mientras que, desde la mayoría de los discursos sociales se estigmatiza y condena la práctica, como “animal” o “salvaje”. Los discursos mediáticos hegemónicos son un claro ejemplo de la construcción de estos relatos. Para ampliar sobre la temática ver Alabarces, Pablo y otros (2005).

las formas en que se actúa ante inconvenientes sucedidos en el ámbito laboral³⁴).

El significado social que se pone en juego al construir semejanzas con el concepto de “toro”, en estos casos sugiere, la posibilidad de exponer los atributos que remiten a la *fuerza*, la *resistencia* y al lugar otorgado como **proveedor** (sobre todo en las experiencias con las mujeres³⁵). Las analogías, pueden variar según el puesto que ocupe cada jugador en cancha³⁶. No es lo mismo ser *pilar* que jugar de *wing* o de *apertura*. El pilar dispone de su fuerza para poner en situación decisiva a su equipo en la fase de ataque, para ganar la posición del balón. Su trabajo mantiene relación directa con el empuje hacia delante, tratando de concentrar la atención de varios jugadores del equipo rival, y así generar superioridad numérica en otros espacios del campo. Generalmente, los pilares son los jugadores con más peso (corporal, en kilos) de su equipo. Los casos del *wing* o el *apertura*, conservan características vinculadas a la velocidad (en el caso del *wing*) y a la organización, habilidad, y visión de juego (para el *apertura*). Por lo tanto, las formas de practicar el juego van a estar intrínsecamente asociados a los puestos que se ocupen, según un ordenamiento táctico y estratégico. Lo que determinará las decisiones – históricamente elaboradas- de cómo entrenar y llevar a cabo la modelación y modulación del cuerpo. Por eso, a la hora de escoger un significante para exponer “*la idea que quiere dar de sí*” (Bourdieu,1993:75) cada agente, es fundamental establecer la relación con el cuerpo, ya que en él, se sintetizará la incorporación de la práctica deportiva, y sumado a la representación de esa práctica mediada por el lenguaje, se estructura “*la manifestación visible*” (Bourdieu,1993:75) de cada persona, intentando construir una ética y una estética en estado práctico (Bourdieu,1993).

³⁴ En cómo afrontar una situación interpretada como “difícil”, en el trabajo.

³⁵ El toro es quien provee el esperma necesario para la procreación de la especie, identificando así, el rol del **macho** en la práctica de reproducción. El toro es un ejemplar seleccionado dentro de su especie por sus cualidades. Es en muchos casos el único encargado de la fecundación y por ende de la “propagación” y la “pureza” de la especie.

³⁶ Debo esta observación a mi director de beca, Dr José Garriga Zucal.

El toro simboliza la pareja *macho* de la vaca *hembra*. Nombrarse como “toro”, indica además, que se ha alcanzado el grado de adultez³⁷. Es decir, la analogía exterioriza una forma de representación animalizada, donde la estrategia indicial se orienta no sólo a la asociación del estilo masculino con la potencia, fuerza, rudeza, sino también a los modos de ser adulto. Esto podría entenderse como un acto de institución, que es al mismo tiempo, un acto de comunicación (Bourdieu, [1985]-2008). Ser un “toro” simboliza no sólo las características corporales y sus correspondientes atributos, sino que permite pensar en que se ha *pasado* de un estado a otro: de la niñez y adolescencia, al hombre adulto. La mayoría de los encuestados consideran que el rugby, como espacio de socialización, configura el límite de lo que se creía que era antes de practicarlo, y luego de hacerlo, en cuanto a la “*formación personal*”. Hay un antes y un después, un pasaje que notifica la identidad de los agentes, es decir, afirmaría Bourdieu ([1985]-2008:103), “*en el doble sentido de que se la expresa y se la impone al expresarla ante todos...*”. De este modo se argumenta con autoridad *lo que se es, y lo que se debe ser*.

En el caso de nuestro informante, la enunciación de la analogía del “toro”, es acompañada por la contracción muscular de los brazos (sobre todo de los músculos bíceps y deltoides), indicando no sólo a partir del lenguaje el conjunto de virtudes desplegadas en su práctica, sino que también se vuelve una “prueba” perceptible, ya que la prominencia de esos músculos, intentan mostrar³⁸ y asegurar todo lo que se está diciendo.

4. “Toro”..., pero “caballero”: últimas reflexiones, para seguir pensando...

³⁷ Generalmente, hasta los tres años de vida, el ejemplar bovino es llamado “ternero”. Luego de ese período, comienza a ser llamado “toro”.

³⁸ Nuestro informante, en la mayoría de los casos, elegía una “musculosa” (remera sin mangas) para su indumentaria, lo cual nos brindaba la posibilidad de observar la tonicidad de sus músculos. La “musculosa” deja al descubierto la zona de los hombros y los brazos. Por lo tanto, incorporarla a la vestimenta, establecería tomar la decisión de lo que “se quiere mostrar y lo que no”. Podría pensarse en una variable para analizar la relación con el propio cuerpo.

Como primera medida, la descripción y análisis esbozados en este capítulo no pretenden cerrar otros tipos de cruces de información y reflexiones sobre el tema abordado. Todo lo contrario, intenta ser un punto de partida, de apertura hacia muchos futuros diálogos que se encarguen de discutir al rugby y sus intersecciones con problemáticas de género, identidad, estilos de vida y gustos, entre otras. Por lo tanto, van algunos puntos para comenzar a pensar lo pensado:

- Desde el rugby, históricamente, se concibió la oportunidad de conciliar en un espacio, por un lado, la condición de *caballerosidad* (basadas en la tolerancia, la lealtad, el respeto y la disciplina) y, por otro, la *agresividad* (asociada a las características de violencia de la práctica). En apariencia, si remitimos a la condición dualista, de lo dócil y lo agresivo, o lo violento y lo pacífico, estableceríamos una oposición que en el campo de rugby, se nos presenta como complementaria o necesaria. Es decir, el sistema elaborado históricamente en base a modelos civilizatorios que regularon el espacio del rugby en Argentina, como vínculo deportivo con los sectores dominantes, a través de una lógica apoyada en la razón como forma “descubrir” el mundo y construir las propias prácticas, estabilizó y garantizó la necesidad de resguardar un espacio distintivo de clase y, conjuntamente, un lugar seguro para los atributos asociados a una forma tradicional de masculinidad. Una producción y reproducción cultural vuelta naturaleza, vuelta sentido práctico (Bourdieu, [1980]-2007). Tanto el deporte en general, como el rugby en particular, se erigieron como espacios profundamente androcéntricos, y configuraron los lugares, los usos y prácticas legítimas para lo masculino, y por oposición, el lugar *indicado* para lo femenino. Es decir, la diferencia en la estética y en la ética, sostenida a través de la oposición de adjetivos como fuerte/débil, recto/torcido, rígido/flexible (Bourdieu, [1980]-2007), para representar los lugares otorgados para lo masculino (fuerte, recto, rígido) y para lo femenino (débil, torcido, flexible). Esto indicará la estructuración de los cuerpos, y sus disposiciones hacia la construcción de las “virtudes” morales

(Bourdieu, 1993) y de las virtudes físicas. Es así que, para garantizar las moralidades históricas construidas desde el rugby (lealtad, respeto, sacrificio, honor), hace falta demostrarlo. La manera de hacerlo, se estructura en base a dos ejes: la tolerancia al dolor, y el sacrificio.

- La tolerancia al dolor en el rugby, representa un grado mayor en el umbral de asimilar esos dolores, dados otros deportes que incorporan menos contacto físico, y por lo tanto un nivel menor de violencia y agresividad. Se tolera no sólo con las palabras, sino con el cuerpo. Aquí, recuperamos la adaptación de Wacquant (2006) -de la idea de Mauss- sobre el concepto de cuerpo como herramienta técnica del hombre, con la capacidad de generar actos eficaces, en este caso, para la representación de una práctica que se emparenta todo el tiempo con el dolor³⁹. Con el sacrificio, nos referimos, siguiendo a Wacquant (2006), a un dispositivo de discriminación, por un lado, y a un elemento que fortalece el vínculo grupal. Quienes se dispongan y adhieran a la moción de exponer el cuerpo al sacrificio y al dolor, irán adquiriendo el honor específico (Wacquant, 2006) que históricamente detenta la práctica del rugby. Por lo tanto, se instituye una línea divisoria que estimula el pasaje hacia el honor, y hacia el reconocimiento. Una forma más de amparar -y admitir como naturales- las desiguales condiciones materiales y simbólicas, que se establecen no sólo con las mujeres, sino con los otros hombres que no participan del rugby.

- El sacrificio, el dolor, la lealtad (hacia los rivales), el respeto (hacia los iguales en jerarquía, o los mayores), van erigiendo el sentido de la **caballerosidad** que reside, principalmente, en las prácticas corporales. Así, se construye ese conjunto de virtudes masculinas, en tanto físicas y morales, donde se asegura la reproducción de criterios dominantes para separar lo

³⁹ Martín (otro de los informantes) decía, respecto a las diferencias con otros deportes, y a las obligaciones supuestamente establecidas por, y durante la práctica: *“No quiero utilizar la palabra sufrimiento, pero a diferencia de otros deportes acá tenés que dejar todo, ya sea físico como sentimental. No es un deporte que se pueda jugar a medias, o sin interés”*. Gastón, aseguraba que el rugby *“me enseñó a compartir, a pensar y sacrificarme por el otro, a no bajar los brazos ante el dolor, a seguir siempre para adelante, nieve, llueve o truene”*

femenino de lo masculino, y donde “lo agresivo” y “lo racional” se superponen hasta formar un sistema complementario.

- Las formas animalizadas⁴⁰ que colaboran en la construcción del imaginario de la práctica, no son percibidas negativamente como asociación a mundos “salvajes” o “bárbaros” de practicar la violencia. Todo lo contrario. Son formas y nombres legítimos que determinan esa porción de espacio social, y marcan la posibilidad de desempeño de las destrezas corporales, con sus añadiduras simbólicas, en referencia a los modos masculinos de poner en juego ciertas virtudes. Por lo tanto la dicotomía salvaje-racional, se nos presenta en el rugby, como una relación necesaria, estabilizadora, y jerarquizante, si vinculamos el conjunto de las técnicas corporales (Mauss, [1971]-1979) descriptas por nuestros informantes, y su adaptación hacia la práctica, en donde se determina el uso legítimo de esas técnicas, con la construcción de una estética y una ética que sólo suscriben a un espacio *masculino y masculinizante*.

- La estética corporal, se define en relación a una forma de belleza⁴¹ y armonía en el control sobre el exceso de los kilos, que mantiene regularidades con los modelos corporales publicitarios mediáticos, bajo el sistema de imágenes y discursos que circulan por la televisión y la gráfica. La ética construida, ante todo marca la línea divisoria, entre quienes pueden y no pueden practicar el rugby. Primero, porque la barrera simbólica de acceso se estructura en base a condiciones desiguales en tanto capital social, cultural y económico. Desde allí, quienes participan deben recrear constantemente esa línea divisoria, fortaleciendo las representaciones sobre sus prácticas

⁴⁰ En referencia a las analogías entre la práctica del rugby y la forma animalizada de nombrarse, son significativas las publicidades sobre “Los Pumas” (seleccionado argentino de rugby) en las etapas previas a competiciones importantes. En la mayoría, se exalta la cuestión del apodo de la selección, naturalizando la cuestión de la condición de la animalidad, referida a la fuerza, la astucia, y el coraje. Pero sin embargo, automáticamente se establece la compensación necesaria para devolver a esa figura discursiva al orden civilizatorio, con algún recurso icónico, como por ejemplo, a uno de los integrantes del seleccionado cantando un fragmento de una ópera (advirtiendo que el jugador es barítono), o como en una publicidad de una cerveza, donde la empresa se autodetermina como “*Sponsors de 15 animales con corazón de caballero*”.

⁴¹ En “Crónicas del aguante” (Alabarces, 2004), se establece piensa una estética corporal hegemónica y aceptada, contrapuesta en relación a una estética plebeya (la de las hinchadas de fútbol) basada en cuerpos gordos, grandes, con cicatrices como marcas de orgullo por los combates superados

corporales, respaldando el sentido civilizatorio del deporte, y asegurando en la puesta en acción de los cuerpos, que la administración de las diferencias y exclusiones es “una función del poder del imaginario masculino” (Archetti, 2007:48), tan eficaz como en tantos otros espacios, donde el culto al coraje físico⁴² se expresa como posibilidad complementaria de una imagen legítima del mundo (civilizado).

Bibliografía

ALABARCES, P. (2006). “El deporte en América Latina”, en *Enciclopedia Latinoamericana*. Rio de Janeiro: CLACSO.

ALABARCES, P. (2005). *Hinchadas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

ALABARCES, P. (2004). *Crónicas del aguante. Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital intelectual.

ARCHETTI, E. (2008). “Estilos de juego y virtudes masculinas en el fútbol argentino”, en MELHUS, Marit y STØLEN, Kristi Anne (comp). *Machos, putas y santas*. Buenos Aires: Antropofagia.

ARCHETTI, E. (2001). *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1993). “Introducción”, en *Materiales de Sociología del Deporte*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

BELUARDO, F. y DÍAZ, A. (2005). “Los significados socioculturales que tiene el Club de Gimnasia y Esgrima La Plata para sus socios, comparando la actualidad con la época fundacional”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (U.N.L.P). Tesis de grado. La Plata, Septiembre. Inédita

BOURDIEU, P. ([1985]-2008). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

BOURDIEU, P. ([1980]-2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁴² Archetti asocia la cuestión del culto al coraje físico a la insistencia por parte de escritores nacionalistas de la primera mitad del siglo XX, de resaltar la importancia de la fuerza y el sentido heroico de la vida como elementos que mantienen la dignidad, el orgullo y la confianza moral en los hombres (Archetti, 2008)

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

BOURDIEU, P. (1990). "¿Cómo se puede ser deportista?", en: *Sociedad y Cultura*. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1993). "Deporte y clase social", en: AA.VV. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.

BOURDIEU, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Bogotá: Santillana.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Buenos Aires: Anagrama.

CITRO, S. (2006). *Variaciones sobre el cuerpo. Nietzsche, Merleau Ponty y los cuerpos de la etnografía*, en: MATOSO, Elina (comp). *In-certidumbres del cuerpo. Corporeidad, arte y sociedad*. Buenos Aires: Letra Viva-Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

DUNNING, E. (2003). *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona: Paidotribo.

DUNNING, E. (1994). "Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización", en: AA.VV. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.

ELIAS, N. (1993). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogénéticas y psicogénéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso civilizatorio*. México: Fondo de Cultura Económica.

GIMÉNEZ, G. (2005). "La concepción simbólica de la cultura", en: *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA. <http://www.paginasprodigy.com/peimber/cultura.pdf> consultado el 14/02/2009.

GONZÁLEZ, J. (1986): "Exvotos y retablos. Religión y popular y comunicación social en México". *Estudios sobre culturas contemporáneas*, volumen 1, número 10. pp 7-51.

GONZÁLEZ, J. (1999). "Convergencias paralelas: desafíos, desamores, desatinos entre antropología y comunicación", *Estudios sobre culturas contemporáneas*, volumen 5, número 10.

LOSADA, L. (2006). "Sociabilidad, distinción y alta sociedad en Buenos Aires: los clubes sociales de la elite porteña", *Desarrollo Económico*, volumen 45, número 180. pp. 547-572.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

LE BRETON, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MANDELL, R. (1988). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.

MAUSS, M. ([1971]-1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Futbol, sociedad y política en la provincia colimense

Ciria Margarita Salazar C.¹ y Emilio Gerzaín Manzo Lozano²

1. La teoría del ocio y los orígenes del futbol

En la historia de la humanidad, infinidad de cosas tuvieron a Grecia como cuna; pensadores, los orígenes de grandes movimientos y corrientes humanistas que hasta la fecha perduran, y otras más se han transformado y revolucionado para convertirse en instituciones y prácticas socialmente aceptadas hoy en día. El ocio, para los griegos, especialmente en las reflexiones de Aristóteles constituye un tema importante en la configuración de su ideal humano. El origen etimológico del término está en la raíz *sholé* que significa -pararse- y, consecuentemente, tener reposo y paz. También significaba tener tiempo desocupado o tiempo para uno mismo, y de ahí el vínculo con la adherencia a actividades que fortalecen el espíritu, que sean del gozo individual. En el caso que nos refiere, el futbol, por su alta condición de exigencia física, motriz, relación social y desempeño lúdico, propicia la

1 Maestra en Ciencias Sociales (UdeC, 2004). Doctorante en Educación Física por la Universidad de Extremadura (Tesis en proceso). Diplomada en alimentación saludable (UNIVA, 2009). Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Profesora de la Licenciatura de Educación Física. Publicaciones: Libro *Mujeres entrenando* Relatos de las deportistas colimenses, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: ciria6@ucol.mx

2 Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Licenciado en Problemas de Audición y Lenguaje, Escuela Superior de Ciencias de la Educación. Licenciado en Letras. Maestría en Lingüística por la Universidad de Colima. Doctorado en letras modernas, (tesis en proceso) Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana, Unidad Santa Fé, México D. F. Publicaciones: *Esquina de Luz*, Poemario, Editorial Praxis 2002. Publicaciones: Libro *Mujeres entrenando... Relatos de las deportistas colimenses*, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: manzolozano@hotmail.com

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

adherencia significativa de las personas a sus prácticas (activas, pasivas o simbólicas).

Puig y Roviera (1987) en el texto de Pedagogía del Ocio, explican que ocio al ser una expresión humana, está condenado a estar en evolución y transformación, en pocas palabras históricamente determinado por manifestaciones políticas, filosóficas, morales, religiosas y económicas. Por tanto, las prácticas de ocio han venido cambiando y adhiriendo a individuos de distintas razas e ideales. Esta reflexión quedará más clara cuando hablemos de prácticas físicas orientadas al deporte como medio satisfactor de ocio.

En la época aristotélica, el ocio fue concebido como el tiempo para contemplación de la naturaleza y la conducta del individuo; en el cristianismo, no varía el tratamiento, persiste el ideal griego, sin embargo, la contemplación gira torno a Dios y la salvación. Durante la Edad Media y el Renacimiento el trabajo y el ocio de la mayoría de los agricultores y artesanos asociados a gremios estuvo controlado por las horas del sol y por la iglesia, en ese tiempo las horas de trabajo eran entre 8 y 16 horas según fuera invierno o verano; los días festivos estuvieron controlados por la iglesia y todo el tiempo libre giraba alrededor de eventos religiosos y actividades formadoras y moralistas. En la Baja Edad Media y hasta la Revolución Francesa, existen manifestaciones similares a la etapa anterior, sin embargo, existen diferentes formas cortesanas de ocio. Puig y Roviera (1987) mencionan que en esta época el ocio se vuelve una práctica selecta, definida por la oposición al trabajo y por su orientación hacia la diversión, lo que volvía al ocio una práctica de elite, el tiempo productivo pero valioso entonces

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

probaban a quien lo poseía como dueño de riqueza y poder. La Revolución Francesa produce cambios que terminan configurando el trabajo y el ocio moderno; la iglesia deja de controlar totalmente los días festivos y también desaparece el control de los horarios de trabajo. En nombre del liberalismo se suprime la organización del trabajo que había recogido hasta aquel momento, cada hombre queda en libertad de negociar con otro hombre las condiciones de su trabajo. Definitivamente la idea griega de contemplación, pierde fuerza durante la Edad Media, Renacimiento y el siglo XVII la concepción de ocio es casi opuesta, que hasta el momento aún perdura. Por tanto, aquel que disponga de su tiempo para la contemplación o práctica de algo, será un ser que se distingue de un grupo de una sociedad, dotándole de un reconocimiento hegemónico.

A la llegada del capitalismo y la era industrial, la vida de las sociedades se limitó a trabajar y descansar para retomar fuerzas, el ocio era una práctica como lo mencionaba anteriormente propia de los dueños de las tierras y las industrias; Marx aparece como partidario de un aumento del tiempo libre. Tiempo libre, que ha de crecer, primero para garantizar plenamente la recuperación de la fuerza del trabajo, única preocupación capitalista; segundo, para redistribuir la plusvalía generada por el trabajo humano, a fin de que todos se beneficien de ella y no únicamente la minoría, y finalmente porque el tiempo libre ha de servir de marco, juntamente con el trabajo, para desarrollar plenamente todas las capacidades humanas y aumentar la productividad.

La riqueza real de la sociedad y la posibilidad de ampliar constantemente el proceso de su reproducción no dependen de la

duración del plustrabajo, pues, sino de su productividad y de las condiciones más o menos fecundas de producción en que aquí se lleva a cabo. De hecho, el reino de la libertad sólo comienza allí donde cesa el trabajo determinado por la necesidad y la adecuación a finalidades exteriores; con arreglo a la naturaleza de las cosas, por consiguiente, está más allá de la esfera de la producción material propiamente dicha. Así como el salvaje debe bregar con la naturaleza para satisfacer sus necesidades, para conservar y reproducir su vida, también debe hacerlo el civilizado, y lo debe hacer en todas las formas de sociedad y bajo todos los modos de producción posibles. Con su desarrollo se amplía este reino de la necesidad natural, porque se amplían sus necesidades; pero al propio tiempo se amplían las fuerzas productivas que las satisfacen. La libertad en este terreno sólo puede consistir en que el hombre socializado, los productores asociados, regulen racionalmente ese metabolismo suyo con la naturaleza poniéndolo bajo su control colectivo, en vez de ser dominados por él como por un poder ciego, que lo lleven a cabo con el mínimo empleo de fuerzas y bajo las condiciones más dignas y adecuadas a su naturaleza humana (Marx, 1973).

Una sociedad basada en la concentración de la propiedad, de ingresos y beneficios económicos, obviamente mediante la productividad del trabajo humano; al principio largas horas y sin posibilidad de descanso; a medida de que las exigencias eran cada vez más excesivas la situación comenzó a ser desfavorable para los propietarios, el trabajador ya no estaba produciendo debido al embrutecedor cansancio. Puig (2000) menciona que en consecuencia, y mientras no llega la superación definitiva del reino de la necesidad y con ella el libre desarrollo del hombre en todo su tiempo vital, Marx es el partidario de un aumento de tiempo libre. Tiempo Libre, que ha de crecer, primero para garantizar plenamente la recuperación de la fuerza del trabajo, preocupación capitalista; segundo, para distribuir la plusvalía generada por el trabajo humano, a fin de que todos se beneficien de ella y no únicamente la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

minoría, y finalmente, porque el tiempo libre ha de servir de marco, juntamente con el trabajo, para desarrollar plenamente todas las capacidades humanas. Paul Lafarque, en colaboración con Marx, desarrolla y expresa provocativamente el derecho de los trabajadores a la pereza. Es decir, a evitar que los capitalistas -burgueses- malgasten en ocios muy a menudo indeseables el fruto del trabajo de los obreros, por el contrario, propone que este producto excedente sea disfrutado por todos.

Es así como, las prácticas físicas y de contemplación pasan a ser un bien de una sociedad con la finalidad de desarrollar las capacidades afectivas y sociales de la clase trabajadora -con la finalidad de restablecer la capacidad productiva-; es cuando, el deporte que en sus inicios fueron creados por las clases burgueses y practicados únicamente por grupos elitistas comienzan a ser los medios de relación entre jefes y empleados. Posteriormente, el uso del tiempo, la práctica del deporte es un bien sosegador y emancipador de las masas, utilizado por la clase política. En Velázquez (2001) Bordieu (1993) menciona que:

“la transición de los pasatiempos populares a deportes tuvo lugar en el seno de las Publics Schools inglesas, instituciones educativas masculinas propias de la aristocracia y de la alta burguesía. Según el planteamiento de este autor, la re-creación que se da en dichas instituciones de la práctica de actividades físicas y de pasatiempos tradicionales incorpora aspectos propios de tales instituciones, y de los valores y modos sociales de las clases dominantes que eran transmitidos a sus hijos para su formación, lo que incrementaba la diferencia de significado que tales actividades y pasatiempos tenían entre las capas bajas de la población (como por ejemplo, las fiestas agrarias o los juegos rituales)”.

El fútbol específicamente al estar en los pies de las masas, se convierte en un medio social para unir, idealizar, educar, corregir, rehabilitar, progresar, crear identidad, entre otras dadas; y aún mejor, muy económico y con aceptación popular.

2. Historia del fútbol en Colima

Al igual que en otros puntos del mundo, el recuento del fútbol tiene sus orígenes en las primeras civilizaciones. En el caso de México, los aztecas y toltecas practicaban un ritual similar al actual fútbol buscando recorrer territorio enemigo con un hemisferio -amorfo- hasta lograr la anotación o cruzar la línea de meta.

El Fútbol se inició en Colima en 1917, diecisiete años más tarde, que en Pachuca (año en que se presume se jugaron los primeros encuentros de esta disciplina); en Colima, también la llegada de ingleses a la vida cotidiana, así como, extranjeros (alemanes y franceses), dieron un revuelo a las dinámicas de la provincia agricultora de Colima. Entre las disciplinas de característica europea que se practicaban en esas fechas, se encuentra el fútbol, cricket y la equitación, una práctica muy inglesa (Sánchez, 2003:126) y propia de las clases elites, mismas que disponían de tiempo para disfrutar de esas actividades. El profesor Gregorio Macedo López en el prólogo de la compilación histórica "Los Vagabundos, ayer y hoy" de Acuña, Cárdenas y Vaca (2002:8) menciona *"muchachos entrados en la adolescencia, hijos de papá comerciante, de papá agricultor o de papá funcionario público... decidieron organizarse para integrar un equipo de baloncesto"*.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Propiedad -elite- que permitía el gozo de ocio y la permisividad para organizar y ocupar el tiempo libre de la muchachada de esos tiempos.

Manuel Sánchez (2003) en otra de sus crónicas de la provincia de Colima, hace notar la presencia de empresarios ingleses a principios del siglo pasado, incluso, se tuvo un Consul británico que representaba a su majestad el Rey de Inglaterra; con el paso del tiempo, y las buenas inversiones que se generaban en el estado por la cercanía del puerto, existieron migraciones de familias, que posteriormente se quedarían a vivir en el estado, procurando conservar cantidad de tradiciones, entre ellas, las prácticas deportivas, sociales y culturales. Muchas de esas actividades fueron apropiadas entre los provincianos, entre ellas, ocupar el tiempo libre y de ocio en prácticas físicas con caballeros del mismo estatus.

Según narra Juan Oseguera Velázquez (1979:98) en su historia gráfica de Colima, los primeros equipos de futbol en Colima fueron Excélsior y Hércules, en el primero alineaban: Luis Silva, Miguel Silva, Carlos Margain, Agustín Solórzano, Jorge Fernández, Abel Padilla, Carlos Ibarra, Luis Alcantar, Salvador Alcaraz, José Llerenas Silva, Profesor Marcelino Renteria e Ignacio Pamplona Silva. Carlos Oldenburg, fungió de árbitro, a él mismo se le atribuye la enseñanza de las reglas de esta disciplina y del baloncesto mismo que iniciaría en 1922. Las prácticas del futbol eran continuas, privativas para caballeros de clases sociales elevadas o burguesas, normalmente hechas en centros de reunión o espacios privados.

Para 1928 los clubes juveniles polarizaron las actividades físicas y sociales de Colima iniciados por un dinámico líder juvenil de nombre José

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Pimentel Llerenas (que posteriormente se convertiría en líder obrero), para esos años, ya existían clubes o equipos de arraigo que hasta la fecha siguen promoviendo valores, tradiciones y control de actitudes en los jóvenes como es el caso de Tenería, Independiente. Atlas, ADC, Azteca, Titanes y San Vicente de Paul que después sería Imperio, del cual, han surgido líderes sociales, económicos y políticos del Estado a lo largo de 61 años.

En 1948 el profesor Rafael Heredia Velasco, invito a un grupo de niños del Barrio del Sagrado Corazón a formar un equipo de futbol, que en ese momento llevaba el nombre de “San Vicente de Paul (santo que se caracterizaba por llegar a comunidades formar grupos de caridad e instruir)”, este grupo estuvo angelado por las bendiciones del Padre de la parroquia del barrio y los consejos espirituales para guiarlos por el camino recto. Posteriormente, el equipo por cuestiones económicas tuvo que cambiar de presidente y obviamente de nombre, primero fue ADC, después América y en 1949 se le puso el nombre que lleva hasta ahora “Imperio”. El equipo ha visto llegar a más de 20 jugadores a Ligas Profesionales de tercera, segunda y la máxima división, así como, visto crecer en sus filas a destacados profesionistas, diputados y presidentes municipales.

José Gilberto García Nava señaló en el Prólogo de 50 años de Historia Gráfica. 1948-1998 Club Deportivo Imperio *“Imperio es una palabra regia que dice honestamente lo que sus integrantes han querido ser: imperar sobre los demás, sobre sí mismo... Un equipo de innegable presencia en el barrio del Refugio que nació hace 50 años y que tiene una historia ya en el fútbol colimense; un club que ha tenido amistades,*

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

triunfos, retos, sinsabores y varias generaciones de desinteresados, leales y apasionantes seguidores”.

En Armería -como en las demás rancherías, comunidades y poblaciones de Colima-, una población ubicada a 50 kilómetros de la capital colimense, enclavada en la mitad del camino hacia el Puerto de Manzanillo, significaba una parada obligada por varios de los paseantes para descansar y hacer los trámites necesarios para el cruce del Río Armería, misma que ofrecía la posibilidad de convivio y prácticas recreativas, como el juego con pelota. Asimismo, la lejanía permitía a los pobladores ponderados de esta comunidad viajar a la provincia colimense para surtirse de viveres, enseres de trabajo rural y algunos requerimientos de maquinaria, sin dejar de alimentarse de noticias (rumores, epopeyas locales y otras charlas locales) que posterior eran de dominio de la comunidad. Estas visitas a la capital, el tránsito de Colima a Manzanillo y los constantes desplazamientos de los colimotes a la población de Armería en busca de nuevas oportunidades laborales (al convertirse en frontera); estas movilizaciones propiciaron en Armería la práctica de actividades deportivas y culturales. Es importante destacar que los hacendados, ejidatarios y comerciantes -familias pudientes- fueron los que iniciaban y promovían activamente actividades entre los pobladores, en este caso el fútbol. A principios de 1950 surgen los dos equipos más relevantes del poblado “Independencia, F. C.” y “Carta Blanca - posteriormente llamado Deportivo Armería F.C”.

El Fut-bool (sic) en fue uno de los instrumentos principales para fomentar la convivencia entre la niñez, la juventud, adultos y ancianos,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

que promovió la disciplina y el sano entretenimiento de la población en general” (Filosofito, 2002:96-97).

En 1945, las autoridades y la iniciativa privada comenzaron las construcciones de instalaciones deportivas; el argumento que precedía a aquel desarrollo arquitectónico es que el deporte era el mejor medio para contrarrestar los vicios, mejorar la salud y fomentar la convención social (Oseguera Velázquez, 1979:99). En 1982, se construyó el primer estadio formal para recibir a equipos de primera división, este lleva el nombre de “Colima”, mismo que en el juego inaugural tuvo al equipo de Atlético Madrid con Hugo Sánchez en la zaga delantera.

En 1976 se inicia una nueva etapa con el fútbol profesional al integrarse el equipo Jaguares de segunda división, grupo filial de la Universidad Autónoma de Guadalajara (Oseguera Velázquez, 1979). Posterior a esta fecha comenzó la llegada de franquicias de tercer y segunda división, ahora desde la perspectiva social-estudiantil, los Loros fueron toda historia en los pininos del profesionalismo en el Estado. Sin embargo, las malas actuaciones de estos selectivos y lo caro que resultaba la manutención provocaron un vacío profesional por más de 10 años en el Estado; por tanto, la población optó por seguirle la huella a los pocos jugadores que tenían suerte en equipos de militancia de ligas premier – como el caso del Tubo Gómez, oriundo de Manzanillo y Abel Zamora, de Cuauhtémoc-, de igual forma, la pasión por el equipo de las Chivas Rayadas al ser el equipo mexicano que daba la oportunidad a los jugadores llaneros fue el equipo con mayor arraigo en la población colimota.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En el 2005, regresó a Colima la pasión por el fútbol, el actual Gobernador del Estado Gustavo Vázquez Montes (+) y posterior su sucesor Silverio Cavazos conjuntamente con algunos miembros del gabinete, compraron una franquicia de Primera División A profesional del equipo Atlante y que tomó el nombre del equipo Tuberos de Colima, mismo que sólo emocionó a una reducida afición desangelada por la pobre participación del equipo local y problemas económicos.

3. El fútbol y la política social

En Velázquez Buendía (2001) se hace mención de que el deporte moderno surgió en el ámbito de la esfera privada e inició su crecimiento y difusión en el seno del Estado liberal, tal y como apunta Cazorla Prieto (1979:132), de la mano de las organizaciones civiles (clubes, federaciones, asociaciones...), las cuales dispusieron de una gran autonomía para configurar, organizar, reglamentar y sancionar la práctica deportiva. Sin embargo, la expansión y dominio social del deporte y particularmente del fútbol se da en el seno de un movimiento económico, político y social -revolución industrial-. Esto lo convirtió en un fenómeno que las clases dominantes no se permitirían dejar pasar ya que en ese momento eran clave en el desenvolvimiento político del Estado.

En este mismo sentido, se pronuncia Meynaud (1972) en Velázquez Buendía (2001), quien señala las ventajas que promueve el deporte al Estado y el porqué este lo retoma, enfatizando específicamente tres: la primera, el deporte -fútbol- funciona como posibilidad para justificar ante la población la necesidad de un aparato represivo que asegure el

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

mantenimiento del orden y acostumbrarla a su presencia, con lo que refuerza ideológicamente su existencia - la movilización, ocupación y control de los estudiantes-, por lo tanto, un recurso muy económico; una segunda, muy importante en nuestros días; el deseo higiénico de mejorar la condición física de la población como otro de los móviles que llevaron a los poderes públicos a intervenir en el terreno deportivo con una triple finalidad, de equilibrio personal, de preparación militar y de rendimiento laboral; y la tercera, la afirmación del prestigio nacional de los Estados -y, por consiguiente, de sus gobiernos en relación con sus ciudadanos- que se deriva de la obtención de victorias en los enfrentamientos internacionales, las cuales se interpretan como signos del desarrollo socioeconómico de los países. Ya lo decía el Barón de Coubertin cuando puso en marcha los Juegos Olímpicos Modernos a finales del siglo XIX, que los Juegos y la competencia era una forma importante de presentarle al mundo los adelantos y las fuerzas de las juventudes de las naciones. En Martínez y Calderón (2009) se señala que el fútbol es un lugar, un espacio, un filtro, un espejo idóneo para observar fenómenos sociales, expresiones sociales existentes en nuestra cotidianidad y que se hacen más visibles y notorias en los escenarios deportivos (Ramírez Gallegos, 2002, p. 101).

También, desde otras perspectivas, se ha señalado la instrumentación que se ha hecho del deporte con una finalidad de despolitización, utilizándolo como medio de distraer a la opinión pública de los problemas políticos (Laguillaumie, 1978:53; Cazorla Prieto, 1979:217; Brohm, 1993:53), y también como forma de reafirmar la personalidad regional o nacional, o como procedimiento de activación de sentimientos

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

larvados regionalistas o nacionalistas (Laguillaumie, 1978:54; Cazorla Prieto, 1979:220).

4. Conjuntos aislados que el fútbol une

Siendo el fútbol un deporte que de manera inminente requiere un juego de equipo, una relación de acciones y conexiones estratégicas para enfrentar al adversario, se constituye de manera natural en un campo propicio para la reunión social, que si bien pone en relevancia la acción masculina a su derredor desarrolla distintas redes de relación social donde las mujeres conforman un importante punto de contacto para la propagación de esta disciplina como centro neurálgico en diferentes niveles sociales.

En México, el fútbol es desde las primeras décadas del siglo XX, el deporte con mayor arraigo popular. Celebrado en distintos lugares, con características tan diversas como la cultura local lo exija, cada partido promoverá el encuentro de ilusiones, la promoción de la fe, la solicitud a un ser supremo para que conduzca los goles a la portería contraria, un código moral se pone en juego dentro y fuera de la cancha, entre los futbolistas de fin de semana y su público, que convierte la cancha en crisol semántico de amores y odios transmitidos de generación en generación.

Visto así, la familia adopta una determinada perspectiva para intervenir en los partidos del fútbol, en las barriadas y colonias se viven apasionados momentos cuando se enfrenta la selección nacional, cuando se realiza un partido de esos denominados clásicos y se ensalzan figuras protagonistas -los goleadores, los que nunca anotan,

las grandes promesas. El fútbol entonces refleja la unión de distintos elementos que surgen en un primer momento aislados y que la acción deportiva, la afición transforma en un conglomerado, en una red con diversos nodos de acción intercomunicados. Podemos distinguir dos planos:

1. El plano del equipo de fútbol. Visto desde fuera, el conjunto de jugadores implican la representación –por lo tanto signo- de un grupo, su denominación provoca una identificación con sector determinado de la población en general. El nombre del barrio o la colonia estará impreso en las camisetas, habrá un color que le da identidad. Es decir, el equipo se nombra para nombrar al otro, al espectador quien gracias a esta conexión se siente responsable del apoyo, se vuelve solidario al momento de enfrentar al contrario. No es sólo un conjunto de doce jugadores, es una comunidad entera la que entra a la cancha.

2. El plano del espectador. El seguidor de un equipo, el fan, reconoce como propio el nombre del equipo, el color del uniforme, selecciona una sección del lugar donde se llevará a cabo el partido para marcar su territorio, se siente seguro cuando ocurre en un centro geográfico conocido a cercano a su zona de origen. Cada movimiento de los jugadores, cada anotación a favor o en contra provocan diferentes reacciones, ya que la victoria o la derrota serán motivos de celebración. En la primera se veneran los héroes, no hay laureles pero hay un trofeo, una gran comelitona. Más cuando se pierde también, se anhela un tiempo con carácter de posibilidad que se quedó en eso. Lo potencial forma parte de la ilusión futbolera, tal vez el punto de unión entre espectador y futbolista.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

De ambos planos encontramos lo que Jean Baudrillard denomina conductas refractarias (Baudrillard, 2004), un conjunto social, de sectores categorial o grupos de estatus que se reconocen en un objeto, pensemos al equipo de fútbol así, un objeto dinámico con una carga moral proveniente de la representación del grupo con las siguientes características: solicitud, inducción forzada y categorización del mundo personal y social. Entonces, considerando todos estos elementos no es difícil reconocer el impacto que un equipo de fútbol tenga en un barrio. El ejemplo que tomaremos en este caso es la función de centro neurálgico ejercida por el equipo Imperio en la capital del estado de Colima, asociación cuya historia se circunscribe más allá de la cancha pues de la acción deportiva se deriva a la denominación locativa de un conjunto de calles en “el barrio del Imperio”, que si bien su historia ha sido rescatada con una loable acción onomástica y sensible por uno de sus fundadores, en fechas recientes jugó un papel importante en la campaña electoral para gobernador apoyando la figura del candidato del PRI, personaje que, desde su campaña para presidente municipal, se basó en parte en la acción futbolera para relacionarse con los votantes. La relación del equipo Imperio incluye la fuerza de trabajo, el parentesco y la fe católica, pues en la parte central del barrio se erige el templo de la Virgen del Refugio, en donde la gran mayoría de sus integrantes asisten con regularidad y donde celebran los distintos ritos que implican la presencia de la comunidad, de igual manera están, más al sur, otros dos templos católicos que sirven como marco fronterizo para delimitar su jurisdicción: El Sagrado Corazón de Jesús cercano a la calle principal de la capital y El templo de preciosa Sangre de Cristo, acordonando un

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

conjunto de aproximadamente de diez o doce calles partiendo del norte en la Avenida San Fernando -componente a su vez del primer anillo periférico de la ciudad- donde convergen los distintos oficios, prestadores de servicios y conductas sociales, acrisolados en el ámbito del deporte dominical, una tradición que sobrevive desde la primera mitad del siglo XX.

5. La función dialógica para conformar la banca

Nombrar al equipo Imperio es reconocer un proceso histórico donde la política entra en juego gracias a la cohesión que se manifiesta en los distintos momentos históricos dentro de la capital, ya que sus jugadores y seguidores no estuvieron exentos de los efectos de la moda setentera donde la escuadra fue temida por propios extraños ya que vivieron la libertad y excesos de esa década así como entraron al proceso de transformación cuando la renovación moral, esa frase del expresidente de la República Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) de origen colimense, marcó sin duda la población del estado, ya que en este periodo participan en la política local dos miembros de las familias con mayor arraigo en el barrio del Imperio, el Ing. José Luis Santana García “El güero” que llega a ser presidente municipal y la Profra. Teresa Palomares Santoyo, quien pasa de un puesto en el Sección VI del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación a ocupar un escaño como diputada local. Un simple reflejo del desarrollo y madurez de las generaciones de una organización con 65 años de vida.

No existen registros posteriores de la participación de esta comunidad en la política local, hasta fechas recientes donde distintos candidatos

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

priistas acompañaron a los integrantes de lo que algunos medios de información han denominado “la banca del Imperio”: Efectivamente una banca de concreto situada en la fachada de un plantel de preescolar en el cruce de las calles Matamoros y Filomeno Medina, a media cuadra del templo de la Virgen del Refugio. En este lugar en distintas fechas se reúnen integrantes de distintas generaciones del equipo, y se han convertido en un elemento más del folclore y la imagen del barrio.

Todas las noches un grupo de notables se reúne en la banca ubicada en el cruce de las calles Matamoros y Filomeno Medina, a pocos metros de la iglesia El Refugio. Ahí se localiza una de las sedes del Club Imperio, de vieja tradición futbolera. La cabeza visible de ese club de desvelados es Pepe Alvarez, “El Buitre”, quien en su juventud fue portero del equipo representativo de esa conocida barriada. (Flores, 2009)

Sin fecha exacta de la fundación de la banca, esta subagrupación del Imperio, representada por los jugadores veteranos se ha encargado de poner nuevamente en circulación el nombre del equipo al vincularse a las autoridades en una relación de camaradería y convivencia, así encontramos anécdotas que involucran la presencia del presidente municipal y posterior candidato a la gubernatura por el partido tricolor, Mario Anguiano, hasta el mismo gobernador, Silverio Cavazos, quien abiertamente se ha declarado fanático del fútbol. Anguiano utilizó la influencia del soccer para promover el voto a su favor, al incluir al futbolista de primera división Patricio Pato Araujo, originario de la ciudad de Colima, en sus acciones proselitistas para presidente municipal, aprovechando la proyección de éste gracias a la obtención del campeonato mundial con la selección sub 17 en el 2005, para

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

convertirlo en una figura con cierta relevancia al grado de otorgarle su nombre a una escuela primaria de nueva creación. Nuevamente, cuando a mediados de 2009 se lanza Mario Anguiano a la candidatura para el gobierno estatal, utiliza la imagen de Araujo aunque ahora través del video y que se trasmitió en las televisoras locales en el espacio dedicados a las campañas políticas. Si bien el Pato Araujo no pertenece al conglomerado del Imperio, sirve de referente para ubicar la importancia que se otorga al fútbol en la perspectiva de la política estatal y cómo llega a perfilarse una agrupación futbolística de barrio en un elemento para promover el voto a favor de un candidato determinado, que se acerca a ellos con carga emotiva, al ser invitado a los convivios que organizan los asistentes en la banca citada, según registra la crónica:

Ahí estuvieron contando anécdotas Mario y los amigos que le acompañaban, el Buitre, el doctor Charchai, el Monarca, Tito Pimentel, el Chicharo, Cheché Farías, el Cafetal, el Gargarias, Fernando Vázquez, Hugo Flores, Lalo Noriega, Pipo Gutiérrez y otro grupo compacto de aficionados al intercambio de información, del prestigio ajeno, del buen comer y beber, de los chistes colorados y de la política (Flores, 2009)

Aunque la cita anterior marca un momento donde ya Mario, así se le decía durante la campaña al candidato priista, se encontraba en una etapa importante en su competencia por la gubernatura, siendo un fuerte opositor a la candidata panista Martha Sosa Govea, su presencia en las reuniones de la banca proponen en un momento determinado un bastión publicitario a través de la pega de calcas y eslogan en los automóviles, las fachadas de las casas y negocios de los agrupados.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Todo en un movimiento que surge de la simpatía y espontaneidad propias de los integrantes del Imperio, caracterizados por décadas, por la cohesión y la solidaridad hacia los miembros de esa comunidad y acepta, de facto, la presencia de Mario Anguiano, primero en la autoridad del presidente municipal que cena carne asada con ellos en el arroyo de la calle y segundo, el mismo enfundado en candidato a la gubernatura y popularizando la frase “Por Mario si meto las manos al fuego” cuando los medios locales desataron los posibles vínculos de este personaje con distintos narcotraficantes (Montelón, 2009). Sin embargo, el compromiso estaba establecido y acompañaron al candidato hasta el logro del triunfo electoral. No se puede afirmar que la banca del Imperio provocó el triunfo, sino que, fueron uno de los elementos de proyección básicos para la popularidad del personaje político, que ya de por sí, era representado en los medios gráficos con los atributos de humildad, sencillez y camaradería.

Encontramos en las relaciones de grupo descritas anterior la presencia de la construcción de un signo, el otorgamiento simbólico del ritual cotidiano a la constitución de la figura del héroe, la creación mítica en un barco donde los valores morales se enaltecen para el fortalecimiento de la asociación. Cuando el presidente municipal accede a la convivencia y el alimento con la banca, la banca, más allá de los individuos, responden con el apoyo y lo asumen como un miembro más. Si reflexionamos en los elementos que se juegan en la convivencia, vemos la emergencia de la identidad colectiva, conformada por un lado por la naturaleza de lo simbólico y por otro, la relevancia de la experiencia personal frente a la grupal. Si advertimos que la cohesión

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

grupal se mantiene en tensión cuya dinámica conduce a la búsqueda de intercambio entre segmentos sociales distintos, con movimientos internos y externos que se traducirán posteriormente en el advenimiento de nuevos miembros, de la evolución de las acciones más allá de las originarias del grupo mismo, una acción dialógica que lleva a la identidad cultural:

El diálogo interior en una cultura define el sentido de los procesos rituales en el marco de una totalidad comprensiva de todos los participantes en la comunidad, explora el sentido de la continuidad de los contextos de intercambio, de las estructuras nucleares de parentesco, de las determinaciones de preservación, ampliación o dominación de los linajes y otras formas de segmentación social. (Mier, 2004)

La acción dialógica requiere dos elementos en plena interacción, en nuestra representación encontramos a la banca del Imperio y al candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI) para la gubernatura a partir del 2009. Su aceptación y posterior aceptación como miembro del grupo así como su función de líder social que amplía aceptación comunitaria llevan a Anguiano a constituir –en palabras de Bajtin- la constitución de un personaje, es decir, ya no es tan sólo la autoridad-amigo, sino el amigo-candidato a gobernador, para poder ejercer un rol determinante en el horizonte de la comunidad en el barrio y posteriormente en el estado. La creación de esta figura emblemática operando desde el nuevo integrante refiere a todos y cada uno de los miembros anteriores y cada uno reconoce algo de sí. El diálogo se confirma. Mario Anguiano forma parte de la banca del Imperio.

6. Las funciones del personaje en el escenario de la banca

Las manifestaciones de apoyo de la banca del Imperio a la campaña del PRI incluyeron distintas operaciones que implicaron las relaciones interpersonales a través de las redes de relación inter e intrafamiliares: el compadrazgo, la vecindad, el parentesco así como el respaldo del nombre de una institución social con casi medio siglo de existencia y convertida ya en personaje desde el momento mismo de entablar la relación dialógica. El movimiento es de la banca hacia el barrio, del barrio a la sociedad en general, manifiesta en calcas en automóviles con leyendas como: La banca del Imperio con Mario; Mario: vamos a ganar; Con Mario ganamos todos, teniendo de fondo la silueta de un corazón en marco blanco, mismas expresiones repetidas en las fachadas de las viviendas, en puntos estratégicos, en las esquinas. Por ejemplo: en el gran muro que hace de fachada lateral en la casa de la familia Palomares Santoyo (una de las fundadoras del equipo) el nombre de Mario Anguiano ocupa la totalidad de la superficie, misma que es captada por el automovilista que transita de norte a sur por la calle Filomeno Medina en corazón mismo del barrio del Imperio.

Podemos observar la composición de estos elementos y comprenderlos en una manera similar a la construcción de un personaje literario, en la actitud del autor hacia el héroe, sólo que realizado en acciones cotidianas y operando, si bien de manera idealizada, pero con efectos reales ante la toma de decisiones relevantes como la elección de un líder estatal. El escenario se amplía, se mueve del barrio hacia el estado,

el equipo de fútbol opera en el papel del autor, mientras el candidato forma parte de ese conglomerado social:

Esta actitud es la que saca al personaje del acontecimiento único y abierto del ser que abarca tanto a él como al autor-persona, este acontecimiento donde el personaje como persona hubiese podido estar junto al autor, como compañero del acontecer vital [...] y lo crea como a un nuevo hombre dentro de un nuevo plano del ser, en el cual el personaje no puede nacer para sí, por su propio deseo; le da una nueva realidad que para él mismo no es esencial o no existe. (Bajtín, 1999).

En esta tónica, el revestimiento del héroe incluye su posicionamiento en el plano de los ideales, es el compañero del equipo que porta la camiseta, pero ahora el equipo se pone la camiseta que lleva al frente del nombre del integrante en relevancia o la inicial del mismo, un solo color, la unificación es importante, crea una nueva identidad corporal. Una estética corporal donde no es la forma sino el nombre común que provocará determinada reacción unificatoria, estamos pues en la combinación de elementos fundamentales para la interiorización de lo que en Bajtín se reconoce “totalidad temporal del héroe”, una forma particular de conciencia del yo mismo reflejado en otro al que ubica en el plano superior pero actuando en el mismo escenario -yo para mí- que identificamos a través de:

- 1) Una actitud creativa y constructiva: las calcas en los automóviles, las mantas y los letreros en las fachadas de las casas de los integrantes del Imperio manifestando el apoyo al candidato del PRI;

2) Actitud valorativa hacia sí mismo: la frase personalizada “Yo si meto las manos al fuego por Mario”, ya adoptado y reconocido integrante de la banca.

3) La suma de principios de ordenación, constitución y formación de una visión artística activa, representada en la adopción de los colores de la campaña priista como parte del paisaje del barrio y la identidad personal en objetos como automóviles o mobiliario de las casas.

La identidad genera un conocimiento, una nueva forma de ver el mundo y su acontecer, podemos decir que la inclusión de la banca del Imperio en la campaña de electoral del PRI a la gubernatura del Estado de Colima trajo consigo la renovación del sentido de integración y efecto de la misma en la capital colimense, puesto que entraron en juego los sentimientos de una gran número de familia y entraron nuevos nodos de relación a la red tejida décadas anteriores. Los integrantes de la banca vivenciaron de manera natural la necesidad de incorporarse a las nuevas formas del sujeto que se autoconstituye, en este caso en la figura del candidato Mario Anguiano a través de acciones particulares dirigidas a su vez hacia el centro de actividades grupales. El eje de todo se encuentra en las reuniones periódicas que realiza la banca una noche al mes en el cruce de las calles Matamoros y Filomeno Medina.

7. El nuevo conocimiento de la banca

La generación de un nuevo conocimiento a través de la incorporación de un nuevo integrante, la acción regulada a través de una campaña de publicidad, la unificación de colores y consignas, en un movimiento semejante al enfrentamiento deportivo en la cancha, provocaron la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

aparición de pasiones, emociones y sentimientos en los miembros del equipo, cada uno, desde su posición planteaba un horizonte en la medida de un horizonte mayor. La posibilidad de horizontes actuando sincrónicamente crea posibilidades de combinación ante las gamas de actitud humana, son las diferencias individuales las que provocan el cambio y generan una nueva forma particular de existir, es decir, el reconocimiento del yo mismo ante mí hizo ver al candidato como uno más al mismo tiempo que le entregaban un papel preponderante –el héroe- dentro del equipo.

Colocados frente a frente una campaña electoral y un partido de fútbol, encuentran puntos de similitud, acciones paralelas que pueden identificar a sus protagonistas de sujeto a sujeto. Entendemos sujeto a la figura realizadora de acciones determinadas en un tiempo justo dentro de un área delimitada, en el sentido que nos ocupa trasladamos el movimiento de la cancha de fútbol a la acción de convencimiento en las calles para lograr el voto hacia un candidato en particular, compiten por la objetivación de un ideal: el triunfo del candidato es el gol esperado. Toda la objetivación tiene lugar dentro de un horizonte, toda concepción, toda afirmación entra en una corriente de conciencia –el objetivo común, la meta, un algo identificable más no perceptible en el sentido puro de la realidad pero sí en el compromiso vivo del grupo.

Ese algo que es independiente de los horizontes particulares de los sujetos individuales, se confronta con el horizonte grupal –el deseo de la banca-, frente a los deseos de la comunidad en general. Vive un construcción de una nueva realidad, que parece de entrada incompleto porque proviene del exterior, no es natural del entorno, sin embargo el

entorno menor –el barrio, el equipo- pertenece a un entorno mayor: la ciudad y ésta es gobernada por el nuevo integrante, el que es aceptado y investido con honores y hasta promocionado. El sujeto de la banca es una realidad en cuanto que vive, muere, odia, goza, sufre, desea y teme, investiga y duda. Cada uno de ellos enfrenta el mundo de distinta manera (la banca del Imperio reúne jugadores de distintas generaciones pero en su mayoría constituyen un grupo mayor cuya edad rebasa los cincuenta años) y atestiguan su actuar con su presencia. Ese sujeto, en su propio vivir, tiene una cierta presencia para sí mismo diferenciada de la presencia de los otros, y se enuncia en la verdad del “aquí estamos” para transformarlo en el “yo pienso”, es decir, se identifica al tiempo que identifica a los otros:

Él es sujeto presente para sí mismo, no como presentado en alguna teoría o afirmación de la conciencia, sino como la no-ausencia que requiere previamente para cualquier presentación como la condición a priori para cualquier corriente de conciencia. (Lonergan, 2008)

La cohesión del equipo viene de la intencionalidad del deseo de conocer del hombre en un campo cuya extensión coincida con el universo del ser, y un polo subjetivo cuyo conocimiento sea fruto de las combinaciones de operaciones cognitivas que él ejecuta respecto a la combinación de los objetos de las operaciones. Traducido esto en acciones concretas de la banca vemos:

- Las relaciones de amistad entre diversas generaciones,
- Las reuniones periódicas con fines de convivencia que incluyen compartir alimentos preparados especialmente,
- La prestación de servicios a la comunidad,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

- La búsqueda de alianzas con autoridades,
- El establecimiento de nuevas rutas de acción para colocar la banca con proyección estatal.

En cada integrante podemos identificar experiencia, intelección y juicio puesto que en correspondencia a cada sujeto hay un objeto: primero fue el gol, ahora la acción política, una combinación de operaciones del sujeto y los componentes del objeto de esta operaciones y por consiguiente su vigencia depende de las operaciones realizadas, sin embargo, objeto y sujeto en el apoyo a la campaña política entran a una relación en términos del objeto propio del conocimiento humano, no puede ser de otra forma, es la forma del cuerpo, la comprensión de la extensión finita de la materia corpórea, unión irremediable que alimenta el tiempo en sentido inverso.

Es la experiencia vivencial lo que fortalece la pervivencia de los jugadores veteranos ahora reunidos alrededor de la banca, es una acción refractaria de lo realizado en un partido de fútbol pues los jugadores colocados en la banca son los que esperan, quienes entrar a reforzar o renovar las acciones durante el desarrollo de un partido. Ahora la banca del Imperio está constituida por aquellos jugadores que trascendieron el terreno de la cancha para colocarse en una banca que ya no determina la dirección del balón sino la dirección de las acciones comunitarias, por eso su importancia en una campaña política que bien puede catalogarse como accidentada y de múltiples contradicciones en la presencia de un líder carismática con nexos calificados como peligrosos por parte de la prensa nacional y algunos medios locales, pero que a los ojos de los miembros de la banca resultaba con la calidad

suficiente para ser aceptado, a través de elementos definidos en tres grandes dimensiones: forma, acto y potencia, como se puede evidenciar en todos los ejemplos de acción enunciados.

8. El efecto de la palabra, las acciones de la banca

El actuar humano se estructura de igual forma, el sujeto que explora bienes determinados en un orden preciso y los valora a través de un juicio, incluye experiencia, la identificación de un bien particular, que se traduce exclusivamente en la identificación del ser, mismo que no conocemos desde su propia esencia, sino sólo por la analogía de sus acciones. La aceptación de un nuevo miembro puede verse como un acto de la voluntad, un punto de vista parcial que se suma a otros y cuyo resultado es una imagen de conjunto, es decir, una realidad relativa asumida como una realidad verdadera que solamente llega al terreno virtual, sin embargo, este relativismo grupal fomenta la afirmación a sí mismo, cada uno demuestra que con su afirmación respalda el funcionamiento de la institución social: la banca del Imperio entra de lleno a una campaña electoral en el terreno logístico.

Así pues, podemos asumir que en los miembros de la banca existe una conciencia de ser con conocimiento de sus alcances y requieren el reconocimiento de los otros para afirmar su existencia. El barrio, el mundo donde se mueven estos sujetos tiene prioridad respecto a la comunidad, dado que cada decisión tomada en el interior afectará al desarrollo y supervivencia de la propia institución, increíblemente todo se resuelve a nivel de la palabra, es decir, la creación de la identidad de la banca del Imperio, al igual que la identidad de cualquier otro grupo

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

recae en la concepción de la práctica social desde una reconstrucción lingüística.

Cada práctica social es una especie de juego con determinados objetivos y reglas que lo identifican, son juegos de lenguaje. De acuerdo a Jean Piaget el juego tiene carácter simbólico y ajusta metafóricamente una realidad determinada, pues facilita al sujeto actuante asumir determinados atributos del objeto interactuado, sumando las cualidades de tiempo y espacio a través de la acción, es decir, creando símbolos que a su vez le ayudarán a formular significados y que conducen finalmente al establecimiento de juicios provenientes del pensamiento.

La reconstrucción lingüística de las acciones sociales es ejercida por el humano de manera permanente, eso le garantiza su movimiento y convivencia con semejantes, con un desplazamiento de adentro hacia afuera: inicia en la familia, madura en la sociedad, se internaliza y provoca el ser para luego reiniciar el ciclo. Entender la vida como un gran juego ayuda a la trivialización de conceptos que de otra manera dificultarían el tránsito de la humanidad por el mundo y su organización, pues la complejidad de fenómenos universales tales como la vida, la muerte, la juventud, la vejez, no podrían entenderse de no ser por el carácter simbólico del juego.

Si el fútbol es un juego, entonces debemos entender que todos los roles jugados dentro de la banca del Imperio reflejan lúdicamente al mundo.

La ventaja es que el diseño de este juego lingüístico llamado equipo de fútbol, se estructura al mismo que se desarrolla desde una base formada por la verdad, la realidad, la materia y la idea de pertenecer. El carácter simbólico del lenguaje conduce a la creación de una realidad particular

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

cuya utilidad práctica no se cuestiona, simplemente se asume por la regla de lo cotidiano, lo consuetudinario. Pensemos entonces que el objetivo del juego de la banca del Imperio satisface ya no el movimiento dentro de la cancha, una inquietud que se aviva a través del juego.

En el contexto del juego se asume una expresión concreta y se espera un determinado resultado. En el fútbol, el objetivo al nivel de la colectividad es ganar el partido, pero existe una manera específica de hacerlo, esta manera implica la conformación de cuerpos especializados con movimientos a su vez también especializados que sincronizan movimientos para lograr un efecto final: anotar en la portería del adversario, nótese que adversario implica de nuevo la presencia del otro y ambos son contrarios, desde el punto de vista que se toma el encuentro de contrarios genera acciones, reacciones. Emociones y vivencias se toman del conjunto.

Para lograr el triunfo se siguen reglas que facilitan la existencia de la entidad-equipo con práctica social, éstas abren las posibilidades de realización del juego, el ámbito espacial y temporal dentro del cual se llevará a cabo la acción, determinan por lo tanto el objetivo. Un mundo entero se observa entonces y las entidades -los jugadores que conforman el mundo del equipo- identifican sus parámetros espaciales y temporales. Ello implica efectuar el conjunto de actos declarativos que generan tal mundo, sus entidades, su espacio y su tiempo. En el juego del fútbol, en el universo de la banca del Imperio, se definen determinadas dimensiones con determinadas áreas, el marco de la portería del contrario ya no se encuentra en la cancha sino el terreno de la sociedad política. En este torneo se ganará un campeonato, se juega

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

una elección de un cargo público. Las reglas de acción normalmente incluyen las sanciones que guardan relación con su incumplimiento.

Todo juego o práctica social no puede prescindir de estas declaraciones constitutivas, las reglas, las sanciones, los premios. Ello implica, tal como lo realiza la banca del Imperio en su interior, que toda práctica social permite ser reconstruida en términos de su objetivo o propósito, el mundo de identidades que trae a la mano y las leyes de acción que regulen su desenvolvimiento. Estas declaraciones constitutivas dan cuenta de la estructura lingüística fundamental de toda práctica social diferente. En otras palabras, al cambiar las declaraciones constitutivas de una práctica social existente, generamos nuevas prácticas, una innovación de las prácticas sociales desde el terreno del juego, por algo el fútbol es un fenómeno masivo independiente a toda intromisión de los medios de comunicación globalizados, la banca del Imperio y su acción al interior de la campaña electoral para la elección a gobernador en el estado de Colima durante el 2009 es un ejemplo vivo.

Bibliografía

ACUÑA, M., CÁRDENAS, H., Y VACA, J. (2002). *Los Vagabundos, ayer y hoy*. Colima: Gobierno del Estado de Colima.

BAJTÍN, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.

BAUDRILLARD, J. (2004). *El sistema de los objetos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Campaña publicitaria de Mario Anguiano, candidato a gobernador por el PRI en Youtube. (8 de junio de 2009). Entrevista con el futbolista Patricio "Pato" Araujo. Colima.

Ciria Margarita Salazar C. y Emilio Gerzaín Manzo Lozano. Fútbol, sociedad y política...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

FILOSOFITO, E. (2002). *Armería: Pueblo joven que lucha por encontrar su destino*. Colima: Editorial del Gobierno del Estado.

FLORES, J. J. (2009). "Guillotina". *Diario de Colima*, p. 3 A, 25 de junio.

LONERGAN, B. (2008). *Conocimiento y aprendizaje. Reconstrucción interpretativa de Armando J. Bravo, de las conferencias de Spokane en 1963*. México: Universidad Iberoamericana.

MARTÍNEZ, N. (2009). "Barra Perra Brava, iyo le voy al Toluca, aunque gane! Identidad y Usos de la comunicación". *Revista Digital Razón y Palabra*, <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n69/index.html>

MARX, K. (1973). *El Capital*. México: Fondo de Cultura Económica.

MIER, R. (2004). "Identidad y Vértigo: la antropología ante los límites de la experiencia estética", en: RAYMUNDO MIER, J. I. *Identidades en movimiento*. México: Praxis. pp. 9-39.

MONTELÓN, J. T. (2009). *Diario de Colima*, p. 1 A, 28 de junio.

OSEGUERA VELÁZQUEZ, J. (1979). *Historia Gráfica de Colima*. Colima: Impre Jal-Col.

PUIG, J. (2000). *La Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Paidotribo.

SÁNCHEZ, M. (2003). *Viñetas de la Provincia. Antología*. Colima: Diario de Colima.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (Mayo de 2001). *Revista Digital Efdeportes.com.*, <http://www.efdeportes.com/efd36/deporte3.htm>, recuperado el 20 de Junio de 2009.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Uso del tiempo libre en alumnos de secundaria

Fe de erratas: A solicitud de los autores, se ha retirado de la versión original el nombre del colegio objeto de estudio (23 de marzo de 2011)

**Mayra Puente González,¹ Minerva Liliana Sandoval Jalomo,²
Rossana Tamara Medina Valencia,³ Citlalli Argelina Estrada
Juárez⁴**

1. Introducción

En la actual sociedad, existe la preocupación de la utilidad que se destina al uso del tiempo libre en los adolescentes, la influencia de agentes socializantes y medios tecnológicos repercuten de tal manera

1 Egresada de la Licenciatura de Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima en el año 2010. Diplomado en "Orientación Educativa y Vocacional" otorgado por la dirección general de docencia de la Universidad de Colima. Instructora de actividades recreativas en curso de verano 2008 del INCODE en la ciudad de Colima. Instructora de Psicomotricidad Educación Física y Gimnasia en el Colegio objeto de estudio (2009). Entrenadora de Handball en el colegio (2009). Ponente en el Congreso Internacional de Educación Física y Deporte y Recreación (Mayo, 2010). Correo-e: mayrapuente_gonzalez@hotmail.com

2 Licenciada en Medicina Veterinaria y Zootecnia (UdeG, 2005). Egresada de la Licenciatura de Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima en el año 2010. Maestra de pre-deportes en curso de verano 2008 del INCODE en la ciudad de Colima. Maestra de actividades pre-deportivas en campamento del Colegio objeto de estudio (2008). Auxiliar de entrenador de Voleibol de la selección femenil de Colima categoría infantil menor y cadetes (2008-2010). Ponente en el Congreso Internacional de Educación Física y Deporte y Recreación (Mayo, 2010). Correo-e: jalomo_22@hotmail.com

3 Licenciada en Educación Física y Deporte (UdeC, 2000), Maestra en Recreación (UR, 2007). Coordinadora Académica de la Licenciatura de Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima. Profesora titular de la asignatura de Recreación y campamentos. Ha publicado diversos artículos en revistas arbitradas y memorias en extenso. Correo-e: rossanatomara@hotmail.com

4 Licenciada en Educación Física y Deporte (UdeC, 2000), Maestra en Recreación (UR, 2006). Profesora titular de la asignatura de Metodología de la Educación Física I y Diseño de material didáctico de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad de Colima. Entrenadora de las selecciones estatales y nacionales femeniles de categorías menores. Correo-e: citlalli8estrada@hotmail.com

Mayra Puente González, et. al. Uso del tiempo libre en alumnos de secundaria

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

que la educación del tiempo libre se ve opacada por actividades que no ejercen beneficios en la salud aminorando la calidad de vida del ser humano. El tiempo libre es un conjunto de actividades que el individuo realiza para descansar, divertirse, desarrollar su participación social, voluntaria o libre, una vez que se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

Las actividades físico/deportivas son manifestaciones culturales presentes en todos los grupos y sociedades, podemos decir que la práctica de la actividad física y deportiva se ha popularizado mucho, sobre todo en las sociedades desarrolladas, y más en concreto en el siglo actual (Annicchiarico, 2002). Las motivaciones intrínsecas y extrínsecas juegan un papel fundamental en la práctica físico/deportiva y el uso del tiempo libre, la primera se refiere al compromiso ante una actividad que sólo por placer y diversión provoca hacerla; cuando un adolescente está motivado intrínsecamente, se comporta voluntariamente en ausencia de recompensas materiales, obligaciones o presiones externas. En la motivación extrínseca, el adolescente basa su energía para realizar la actividad en medios externos, su principal motivación no se encuentra dentro de sí, sino que proviene del exterior, pero el fin va a ser el mismo ya que en ambas se busca diversión, distracción, descanso y placer. Las actividades que realizan los adolescentes durante su tiempo libre van a depender de varios factores como son: género, edad, nivel adquisitivo, educación.

La presente investigación pretende encontrar los factores generales que determinan la influencia en la cultura del uso del tiempo libre por parte de los alumnos de nivel secundaria de un Colegio del municipio de Colima, por la creciente demostración de actitudes negativas y

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

desmotivantes hacia la práctica de actividad físico/deportiva en su tiempo libre.

La finalidad en base a los resultados obtenidos, es la inmediata demostración a las autoridades del plantel educativo de la situación que afecta a la comunidad estudiantil de nivel secundaria del Colegio , trayendo consigo beneficios en el desarrollo integral y calidad de vida del adolescente al momento en que estos participen en los programas de activación físico/deportiva dentro de su tiempo libre. En el primer capítulo de esta investigación se aborda los antecedentes que infieren conocimientos y datos relevantes al uso del tiempo libre que otros investigadores han logrado sobre el tema o el problema de investigación. Se establece la problemática a partir de la cual tiene objeto esta investigación, así mismo, se argumenta el porqué de esta investigación de acuerdo a las hipótesis planteadas y objetivos que se pretenden cumplir con los resultados obtenidos. El segundo capítulo, está elaborado por el marco teórico, en esta etapa se recopila la información documental necesaria misma que proporcionará un conocimiento profundo de la teoría que le da significado a la investigación, en este apartado se describe el concepto de tiempo libre, teorías existentes sobre el objeto de estudio, relación tiempo libre y salud, adolescencia y actividad física en el tiempo libre, así como los factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en las recreaciones y tiempo libre del adolescente. El tercer capítulo, muestra el marco metodológico, se describe el proceso de investigación que se llevó a cabo para la realización de este estudio, se detallan minuciosamente cada uno de los aspectos relacionados con la metodología que se ha seleccionado para desarrollar la investigación como son: metodología,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

tipo de estudio realizado, características de la población, el instrumento utilizado (cuestionario adaptado) y el procedimiento metodológico que se realizó para la investigación. Finalmente el cuarto capítulo, presenta el análisis porcentual de los resultados que arrojó la investigación, se describen 3 apartados (uso del tiempo libre en alumnos del Colegio , actividades físico/deportivas que realizan en su tiempo libre, factores intrínsecos y extrínsecos que influyen de la práctica de actividades físico/deportivas en su tiempo libre), de igual manera se muestran cuadros concentradores de los resultados que permitieron la comprobación de las hipótesis planteadas para esta investigación. Así mismo se establece la discusión explicada en cada uno de los apartados mencionados anteriormente contenidos en el análisis de resultados.

2. Fundamento teórico

2.1. Tiempo libre

El tiempo libre es un aspecto de orden social que determina las actividades en el ser humano, éstas actúan en su conducta personal y social, las actividades físicas en este periodo muestran libertad antes de una necesidad como característica. Permite la recuperación para el trabajo, así como la formación personal. Dumazedier (1950) en Waichman (2004) argumenta que el tiempo libre además de liberador, es resultado de una libre elección y también porque libera de obligaciones. Dumazedier, J (1964); en su Teoría Funcionalista o “3D” afirma que el tiempo libre es un conjunto de ocupaciones en las que el individuo puede entregarse con su pleno consentimiento para descansar o desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales. A esta teoría se

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

le conoce comunmente con el nombre de Teoría Funcionalista o Teoría de las "3D", el descanso nos libra de la fatiga, en este sentido el tiempo libre protege del desgaste y trastornos provocados por el cumplimiento de las obligaciones cotidianas, en especial por el trabajo. La función de la diversión es liberar del aburrimiento y monotonía de las tareas cotidianas; en el desarrollo de la personalidad, el tiempo libre favorece la participación y relación social así como la realización de nuevas actividades. Estas funciones tienen una gran vinculación e interrelación, una actividad de cualquier índole, ya sea físico/deportiva puede tener un alto grado de diversión y al mismo tiempo favorecer el desarrollo de la personalidad.

Friedmann, G (1958); establece la Teoría de la Compensación, donde considera al tiempo libre como un elemento compensador, no sólo de la vida social sino mayormente de la vida del trabajo, argumenta que tanto el tiempo libre como la recreación son compensaciones, reequilibrio de la fatiga, monotonía, esquematismos y rigidez conceptuales respectivamente. Kaplan, M (1950); afirma en su Teoría de la Subjetividad: el hombre establecerá que parte de su tiempo es vivido como libre, acorde a su naturaleza en el hecho de hacer lo que cada uno quiere hacer, o más concretamente en la libre iniciativa, la libre elección y el carácter voluntario de la actividad. Tal actitud subjetivista, mantendrá la oposición entre tiempos no libres (el trabajo) y tiempo libres (aquellos que el hombre hace lo que les place) (Acosta, 2002).

El tiempo libre es el periodo que resta del tiempo del trabajo y del lapso dedicado a las obligaciones cotidianas, este momento adquiere gran importancia para los individuos, el tiempo libre es un espacio que no está sujeto a necesidades y obligaciones para el ser humano, es la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

diferencia entre restarle al tiempo total, el tiempo que está dedicado a nuestras actividades familiares, laborales y escolares (Nuviala, Ruíz, y García, 2003). Benito López Andrada en (Martínez, 1995), señala que el tiempo libre es un conjunto de actividades realizadas por el sujeto durante su tiempo disponible resultante, después de descontar a veinticuatro horas el tiempo empleado en realizar las necesidades vitales necesarias, el disfrute del tiempo libre en ningún caso se pueda considerar como marginal en su vida. Por consiguiente, de manera personal definimos el tiempo libre como una serie de actividades placenteras y voluntarias realizadas en el tiempo que nos resta una vez finalizadas las actividades obligatorias diarias.

Por tanto, es muy importante que los adolescentes sepan enfrentarse a la sociedad, dándoles a conocer las posibilidades sobre actividades físico-deportivas-recreativas que existen para ocupar su tiempo libre de una manera ordenada, creativa y saludable, capaz de contribuir a su calidad de vida. El campo de actividades del tiempo libre abarca prácticamente todas las realidades humanas, siempre y cuando se entienda como actividad voluntaria y no obligatoria (pintura, música, coleccionismo, actividades físico/deportivas, lectura, teatro, actividades acuáticas). Según Cagigal en (Martínez, 1995), el tiempo libre es el conjunto de ocupaciones voluntarias, con el objetivo de descanso, diversión o desarrollo de su formación cuando se ha liberado de sus ocupaciones profesionales, familiares o sociales. García Ferrando (1996) y Guardia (2000) en (Nuviala, Ruíz, y García, 2003) mencionan:

“El tiempo libre de los adolescentes va aumentando al mismo ritmo que el resto de la sociedad. Existe una tendencia a agrupar la jornada escolar o a crear una jornada intensiva, con el consiguiente aumento del tiempo libre. En este tiempo es donde la sociedad debe intervenir

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

para facilitar la ocupación del niño, en actividades que favorezcan su desarrollo integral”.

2.2. Relación Tiempo libre y salud

El hombre por su esencia, está sujeto a la actividad social, expuesto a influencias del medio donde se desarrolla, mismas que se reflejan a través de sus condiciones internas, dentro de la personalidad del individuo la salud juega un papel importante para la realización de actividades en el tiempo libre (González y Vera, 1986). Los beneficios en la salud con la práctica de actividad física realizada en el tiempo libre, ayuda al mantenimiento del peso ideal, al canalizar en forma positiva la agresividad, de igual manera fomenta el trabajo en equipo y el equilibrio de las funciones corporales tanto físicas como mentales, la salud según la Organización Mundial de la Salud es un estado de bienestar y equilibrio físico, psíquico y social, y no la ausencia de enfermedad (Roque, 1996).

Cabe destacar que los motivos importantes que conducen a la práctica deportiva o práctica física giran entorno a la posibilidad de realizar ejercicios físicos con el objetivo de mantener la salud (Nuviola, Ruíz, y García, 2003). Delgado (1997) citado en López (2006), señala: entre los hábitos de vida más analizados en las últimas décadas por su relación con la salud, se encuentra la práctica de actividad física, dada la ausencia o escasez de la misma puede ser el origen de algunas enfermedades degenerativas propias de la sociedad moderna. La sensación de bienestar puede desarrollarse a partir de la práctica del ejercicio físico siendo un factor vinculado con la salud al incluirse dentro de la realización de actividades físico/deportiva. Tratar de promover estilos de vida saludables en la práctica de actividades físicas en el

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

tiempo libre a partir de un concepto de salud meramente biológico, supone promover una visión en la calidad de la salud basada en la realización de actividades. De esta manera existe la posibilidad de desarrollar en el alumno actitudes y valores orientados positivamente hacia conductas saludables se ven limitadas sensiblemente Hernández y Velásquez, (1996) citado en López (2005).

2.3. Adolescencia y actividad física en el tiempo libre

El periodo de adolescencia abarca la maduración sexual con duración de dos años, esta etapa se puede ver afectada por factores climáticos, nivel de vida, raza, constitución física, estado nutricional, la etapa de adolescencia se establece entre once y trece años para las niñas y doce y catorce años para los varones. Durante la adolescencia, los cambios físicos tienen variaciones considerables en la actitud psicosocial del individuo, (Roque, 1996) menciona:

“Cambia la vida social del adolescente, especialmente en sus relaciones con la familia y con sus actividades, adquiere mayor independencia y mayores responsabilidades, incluso en los jóvenes sanos, la adolescencia puede originar trastornos derivados de la transición entre el estado de protección de la niñez y el momento en que debe asumir sus propias responsabilidades”.

La adolescencia es un periodo de gran intensidad donde se visualiza una relación entre las tendencias del individuo, fortalezas y desventajas así como las metas sociales que están disponibles en el medio donde se desenvuelve, la adolescencia es la etapa donde el individuo a nivel psicoemocional sufre la llamada "conciencia interiorizante". Este concepto se refiere a la relación entre lo interior con lo exterior mediante un juego intelectual; este proceso de interiorización lo conducirá al descubrimiento de su propio juicio de construcción

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

individual y a su maduración personal. Esto produce en el individuo la autorreflexión sobre sí mismo y el mundo exterior, lo que conlleva a estados de desconfianza, momentos de tristeza, cambios de humor, actitudes contradictorias y de expresiones insolentes (Krauskopf, 2007), (García, 2009).

La actividad física es cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos en los cuales se necesita gasto energético. Se refiere al tipo de esfuerzo físico utilizado en la práctica de actividades, el tiempo durante el cuál se realiza y la frecuencia. La condición física, aspecto importante dentro de la actividad física es otro concepto diferente, el cual hace mención a la capacidad para hacer ejercicio, entendida como una medida integrada de todas las funciones y estructuras que intervienen en la realización de ésta (Castillo, Ortéga, y Ruiz, 2005). La actividad física fuera del ámbito escolar, es aquella que no corresponde a las horas de Educación Física curriculares obligatorias y se realiza en el tiempo libre, puede ser considerada según Sánchez Bañuelos (1995) en Bianchi y Brinnitzer (2000) en sus tres aspectos: mantenimiento de la condición física, deporte para todos y deporte de competición.

2.4. Factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en las recreaciones y tiempo libre del adolescente

Los adolescentes tienen diferentes necesidades y preferencias recreativas, las cuales cambian con el tiempo. Los intereses personales permiten descubrir cuales son las actividades recreativas atractivas en su tiempo libre y cuales le aburren, motivo por el cual muestran mayor interés aquellas de su preferencia. Algunos adolescentes prefieren

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

realizar actividades que puedan realizar solo o con unos cuantos amigos íntimos.

Sin embargo no todos los adolescentes tienen las mismas oportunidades de realizar actividades en su tiempo libre, ya sea por su condición social, zona geográfica, ambiente donde se desenvuelve; el adolescente puede influir en sus intereses recreativos en el momento disponible de su tiempo libre, el número de personas y la edad de las personas que puedan estar presentes, las instalaciones donde se ofrezcan actividades físico-deportivas. Todo lo señalado anteriormente desempeña un rol importante en la determinación de lo que le puede interesar al adolescente (Hurlock, 1994).

Los adolescentes con mayores recursos económicos se parecen más a los jóvenes con las mismas condiciones económicas de todas partes del mundo, los medios de comunicación y el espacio cibernético contribuyen a una mayor aproximación y articulación internacional. Tienen acceso a la informática, a los conocimientos vigentes, más exposición a los adelantos y se diferencian cada vez más de los jóvenes pobres de su propia sociedad. Los beneficios del desarrollo tecnológico no favorecen por igual a todos los estratos sociales. Esto ha influido en la polarización socioeconómica al interior de las sociedades nacionales y en la ruptura de fronteras para los grupos económicamente más privilegiados (Lechner, 1997) en (Krauskopf, 2007).

Las diferencias de actividades en el tiempo libre respecto al género del adolescente inicia desde los seis años, donde el punto máximo se alcanza en la etapa de la adolescencia, posteriormente declina en la medida que ambos sexos comparten en mayor grado el tiempo libre que tienen disponible, la práctica desde el punto de vista de la edad

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

disminuye produciéndose una etapa de crisis en el paso de nivel primaria a secundaria (Hurlock, 1994), (Nuviala, Ruíz, y García, 2003). El género y la edad son factores condicionantes en el momento de realizar actividad física en el tiempo libre. Existe una gran diferencia entre sexos, el índice de mujeres que no practican ninguna actividad física es mayor en comparación a los hombres (García Ferrando, 1997) en (Nuviala, Ruíz, y García, 2003). La influencia de los padres es un aspecto importante para la motivación hacia los adolescentes en la práctica de alguna actividad físico/deportiva en el tiempo disponible del sujeto; los padres, educadores, entrenadores, organizadores, árbitros, deportistas y medios de comunicación como agentes de socialización influyen en toda el proceso de formación, la actitud positiva o negativa de los padres y madres hacia las actividades extraescolares de los adolescentes pueden influir en el interés de los adolescentes para realizar actividades físicas. Además los miembros de la familia juegan un papel importante como modelo en la creación de un ambiente positivo para la participación de actividades que favorecen el desarrollo integral del adolescente. La familia tiene gran influencia positiva en los hábitos deportivos desde las primeras edades, esto no quiere decir que las actividades se realicen entre los familiares, sino que algún miembro se interese por influir sobre la práctica de alguna actividad físico/deportiva del adolescente. La mayoría de los padres están de acuerdo en que sus hijos realicen algún tipo de actividad extraescolar, según Mendoza y cols. (1994). Casimiro (2000) en (Nuviala, Ruíz, y García, 2003) señala que: *“Los hijos/as de padres/madres deportistas practican en mayor proporción que los hijos/as de padres/madres no deportistas, especialmente cuando es la madre la que practica”*.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

El grado de aceptación social comprende el status del adolescente al determinar en un alto grado considerable cuales serán sus actividades recreativas, si el adolescente es aceptado, las oportunidades serán mayores para participar en actividades de tiempo libre en comparación con adolescentes menos aceptados (Hurlock, 1994).

2.5. Áreas del Tiempo Libre

Las actividades del tiempo libre están clasificadas en 12 áreas importantes para el desarrollo adecuado en el ser humano, según Aguilar (2005) son: físico-deportiva, al aire libre, acuática, lúdica, manual, artística, conmemorativa, social, literaria, entretenimiento y aficiones, técnica, comunitaria, mantenimiento a la salud.

3. Método

Nuestra investigación cuenta con un margen de error de 5% y un nivel de confianza del 95% debido que es una muestra probabilística según Hernández, R y Baptista P. (2005). Los resultados obtenidos por las encuestas de la muestra serán capturados y analizados con el apoyo del programa SPSS para Windows versión 15.0, el cual nos facilitará el análisis y representación en cuadros concentradores de los resultados, de esta manera se logrará comprobar nuestros objetivos e hipótesis planteadas.

3.1. Tipo de estudio

Con el método descriptivo se determinará el tiempo libre que utilizan los alumnos de nivel secundaria en los tres grados escolares del Colegio . La técnica a utilizar describe las características de un conjunto de sujetos o

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

áreas de interés según Tamayo y Tamayo, M (2000), mostrando así el uso y empleo del tiempo libre en los alumnos de secundaria. Esta investigación es de corte transversal, solo se aplicará en una ocasión y a los mismos sujetos.

3.2. Población

La población que corresponde a los tres grados escolares en el nivel secundaria generaciones es de 277 alumnos, de los cuales 98 alumnos (50 hombres y 48 mujeres) están inscritos en primer grado, 93 alumnos (47 hombres y 46 mujeres) en segundo grado, y 86 alumnos (41 hombres y 45 mujeres) en tercer grado. La muestra que se analizará representa la totalidad de la población antes mencionada. De acuerdo al calculador de muestras tomado de la red mundial, el total de alumnos recomendados es de 162 sujetos para alcanzar el 95% de nivel de confiabilidad.

3.3. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario adaptado de la Red Euro Americana de Actividad Física, Educación y Salud de la Universidad de Guadalajara (Cuestionario Internacional sobre Educación Física, Salud y Estilo de Vida) para obtener resultados significativos sobre el uso del tiempo libre de los adolescentes, así como los factores intrínsecos y extrínsecos que influyen sobre el uso del mismo, el cuestionario está conformado por tres apartados (actividades en tiempo libre, actividades físico/deportivas y factores intrínsecos y extrínsecos). Además se hizo una adaptación del Cuestionario de Deusto, Cuenca, M. (2007).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

3.4. Procedimiento metodológico

El presente trabajo se inició con la observación y detección de un problema en los alumnos de nivel secundaria en el Colegio , éstos muestran apatía, falta de interés y poca motivación hacia la práctica de actividades físico/deportivas. Por lo tanto se comenzó a buscar información, consulta de libros, documentos PDF, base de datos encontrados en la Red Mundial de Internet, cuya información utilizada se encuentra fundamentada por diversos autores relacionados con el tema. Posteriormente se elaboró el marco teórico, conformado por diferentes subtemas (tiempo libre, relación tiempo libre y salud, adolescencia y actividad física en el tiempo libre, factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en las recreaciones y tiempo libre), los cuales proporcionan información clara y concisa acerca del área a la que se refieren.

El siguiente paso fue determinar la población la cual fue de 277 alumnos de los tres grados de nivel secundaria, de la cual mediante el método aleatorio-estratificado se determinó la muestra de 162 alumnos de los tres grados de nivel secundaria del Colegio , posteriormente se utilizó un cuestionario adaptado de la Red Euro Americana de Actividad Física, Educación y Salud de la Universidad de Guadalajara (Cuestionario Internacional sobre Educación Física, Salud y Estilo de Vida) que se aplicaría para obtener resultados concretos sobre el uso que destinan los alumnos para realizar actividades físico/deportivas en su tiempo libre, la aplicación se realizó en una sola ocasión a todos la muestra de estudio.

Los resultados adquiridos nos confirmarán que los alumnos de secundaria debido a su etapa de adolescencia carecen de interés y motivación hacia las actividades físico/deportivo, ya que prefieren

realizar actividades pasivas como pasear en coche y salir de compras, entretenimiento en medios tecnológicos (televisión, música, video) aunado a la influencia de amigos y familiares para la escasa participación en actividades de su tiempo libre.

4. Resultados y discusión

4.1. Tiempo libre

En el siguiente cuadro podemos observar que el 59.9% de los alumnos dedica mayor tiempo a utilizar su tiempo libre en actividades donde se involucra el factor tecnología, en este caso oír música, ver televisión el 78.4%. Así mismo se analiza que existe una tendencia hacia el factor social como parte de su tiempo libre, existe mayor tendencia hacia la convivencia con amigos 67.9%. El 71.6% de los adolescentes dedican su tiempo libre a actividades como ir al cine, conciertos, teatro; sin embargo cabe destacar que el 54.3% de los adolescentes utiliza su tiempo libre en pasear o ver tiendas.

Estas actividades marcan una tendencia hacia factores tecnológicos y sociales. Los medios de comunicación tradicionales y modernos, son un elemento central en la construcción de las culturas adolescentes, con importantes variaciones de consumo en los diferentes contextos de todas las regiones del mundo. Esto debido a que los adolescentes hacen un consumo intensivo de estos medios y extensivo a la variedad de ellos, Rasmussen (2003), (Ver cuadro 1y 1.1).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CUADRO 1. Actividades que realizan en el Tiempo Libre.						
Items	N	R1	R2	R3	R4	R5
Oír música	162	97	35	27	2	1
	100%	59.9	21.6	16.7	1.2	.6
Tocar un instrumento	162	13	14	29	37	69
	100%	8	8.6	17.9	22.8	42.6
Ver televisión o video	162	75	52	25	8	2
	100%	46.3	32.1	15.4	4.9	1.2
Convivir con los amigos	162	87	50	21	4	0
	100%	53.7	30.9	13	2.5	0
Pasar el tiempo con mi compañero o compañera	162	60	50	40	9	3
	100%	37	30.9	24.7	5.6	1.9
Jugar a las cartas o juegos de video	162	15	25	50	60	12
	100%	9.3	15.4	30.9	37	7.4
Leer (libros, revistas o comics)	162	10	18	64	51	19
	100%	6.2	11.1	39.5	31.5	11.7
Practicar deporte, dirigido por un entrenador o participar en competencias deportivas	162	31	57	22	14	38
	100%	19.1	35.2	13.6	8.6	23.5
Asistir a acontecimientos deportivos	162	10	24	63	43	22
	100%	6.2	14.8	38.9	26.5	13.6

R1: Todos los días, R2: Casi todos los días, R3: Algunas veces, R4: Muy raramente, R5: No lo hago.

CUADRO 1.1 Actividades que realizan en el tiempo libre (continuación).						
Items	N	R1	R2	R3	R4	R5
Salir a un antro o bar	162	3	4	19	42	94
	100%	1.9	2.5	11.7	25.9	58
Participar en actividades del tipo "Arte y Expresión" (fotografía, pintura, costura, etc)	162	4	6	22	42	88
	100%	2.5	3.7	13.6	25.9	54.3
Pasar el tiempo a solas (relajado, soñando)	162	24	24	65	42	7
	100%	14.8	14.8	40.1	25.9	4.3
Pasear o ver tiendas	162	5	35	88	28	6
	100%	3.1	21.6	54.3	17.3	3.7
Ir al cine, conciertos, teatro	162	4	33	116	9	0
	100%	2.5	20.4	71.6	5.6	0
Hacer trabajos de voluntariado u obras benéficas	162	2	1	30	87	42
	100%	1.2	.6	18.5	53.7	25.9
Realizar la limpieza de la casa	162	14	22	61	42	23
	100%	8.6	13.6	37.7	25.9	14.2
Visitar a personas conocidas (amigos)	162	15	53	71	21	2
	100%	9.3	32.7	43.8	13	1.2
Practicar un deporte o actividad física no dirigido por un entrenador u otro técnico cualificado	162	25	38	41	25	33
	100%	15.4	23.5	25.3	15.4	20.4

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

R1: Todos los días, R2: Casi todos los días, R3: Algunas veces, R4: Muy raramente, R5: No lo hago.

4.2. Actividades Físico deportivas en el tiempo libre

Los porcentajes más altos en todos los ítems de este apartado marcan una tendencia negativa hacia la inactividad físico/deportiva, sin embargo las actividades que se realizan con mayor frecuencia son: andar en bicicleta 34.6%, bailar 32.7%, arreglar el jardín 15.4%, fútbol 34%, básquetbol 21.6%, handball 6.8%, voleibol 3.7%, fútbol americano 5.6%, aerobics y pesas 14.8%, cardio-fitness 14.8%, artes marciales 3.7%, juegos de raqueta 12.3%, natación 18.5%, correr 36.4%, caminar 36.4% y otras actividades el 27.2%, "El deporte y la actividad física", son esferas altamente impactadas por la ciencia y la tecnología de punta, siendo un campo que está directamente bajo su influjo".

La Educación Física y el deporte, en la actualidad, se desarrolla de manera creciente en un entorno científico y tecnológico con la introducción de variados equipamientos y materiales, modernas instalaciones, métodos variados de entrenamiento y evaluación, productos y recursos biomédicos, entre otros, y sobre todo con base en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, según Bosque, J. (2002) en López (2003). Los niveles de actividad física en los jóvenes constituyen un motivo de preocupación, la experiencia y el sentido común afirma que existe un amplio porcentaje de alumnado que no realiza suficiente actividad física para mejorar o mantener su salud, ni para consolidar o crear hábitos de práctica física afirma Cantera, (2000) en (Nuviala, Ruíz, y García, 2003), (Ver cuadro 2 y 2.1).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CUADRO 2. Actividades físico/deportivas que realiza en su Tiempo Libre.			
Items	N	NO	SI
Andar en bicicleta	162	106	56
	100%	65.4	34.8
Bailar	162	109	53
	100%	67.3	32.7
Deportes ecuestres (equitación)	162	152	10
	100%	93.8	6.2
Pesca	162	152	10
	100%	93.8	6.2
Arreglar el jardín	162	137	25
	100%	84.6	15.4
Fútbol	162	107	55
	100%	66	34
Básquetbol	162	127	35
	100%	78.4	21.6
Handball	162	151	11
	100%	93.2	6.8
Voleibol	162	156	6
	100%	96.3	3.7
Otros juegos de equipo (sin ser fútbol, Baloncesto, Balonmano, o Voleibol)	162	150	12
	100%	92.6	7.4

CUADRO 2.1. Actividades físico/deportivas que realiza en su Tiempo Libre (continuación).			
Items	N	NO	SI
Fútbol Americano	162	153	9
	100%	94.4	5.6
Escalada, tirolesa, rapel	162	160	2
	100%	98.88	1.2
Aeróbicos, pesas	162	138	24
	100%	85.2	14.8
Cardio-fitness, pilates	162	138	24
	100%	85.2	14.8
Artes marciales, (karate do, tae kwon do)	162	156	6
	100%	96.3	3.7
Juegos de raqueta (tenis, bádminton, squash, ping-pong)	162	142	20
	100%	87.7	12.3
Natación	162	132	30
	100%	81.5	18.5
Correr (jogging)	162	103	59
	100%	63.6	36.4
Caminar	162	88	74
	100%	63.6	36.4
Canoa, remo, vela	162	161	1
	100%	99.4	.6
Otra actividad	162	118	44
	100%	72.8	27.2

4.3. Motivaciones intrínsecas y extrínsecas que influyen sobre la práctica de actividades físico deportivas en el tiempo libre

En la práctica de actividades físico/deportivas se observa que los adolescentes tienen una alta tendencia hacia la realización de este tipo de actividades ya que disfrutan hacerlo con sus amigos. La motivación, definida como la causa o razón que determina la aparición o desaparición de una conducta, suele clasificarse en dos tipos básicos: intrínseca o extrínseca. Se puede observar que el 72.2% les agrada bastante el realizar este tipo de actividades, en contraste con el 20.4% que le resulta indiferente realizarlas, así como el 7.4% piensa que no les agrada realizarlas, sin embargo en el cuadro 2 y 2.1 presentado anteriormente se puede analizar que los mayores porcentajes se inclinan hacia la inactividad de actividades físico/deportivas.

Para la práctica de actividades físico/deportivas, las personas que más influyeron en los adolescentes del Colegio, el 30.9% fueron los padres y el 22.8% fueron los amigos, cabe destacar que el 38.9% de los alumnos de este nivel mencionó que nunca sintieron ninguna influencia por parte de nadie y solo empezaron la práctica de actividades físico/deportivas. El 1.2% fue influenciado por profesores de Educación Física, así como por prescripción médica y el .6% reconoce que la publicidad promueve el deporte y la actividad física, y finalmente el .6% menciona que fue su novio (a) quien influenció para realizar actividades de índole físico/deportivo. La actitud positiva de los padres de familia hacia la actividad físico/deportiva extraescolar de sus hijos parece influir en el interés de estos por dichas prácticas. Los miembros de la familia juegan papeles diversos entre los que se incluyen la creación de un clima positivo para la participación deportiva, el aumento de oportunidades

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

para participar en el deporte, o incluso como modelos, (Ruiz Juan, García Montes y Hernández; 2001) en (Nuviala, Ruíz, y García, 2003).

La motivación de un niño puede ser condicionada por sus padres y un tiempo despues por su entrenador, por lo que éste se convierte en una figura de referencia tambien para los padres. Una relación positiva de los niños con el entrenador quien actúa como guía y facilitador de su proceso de enseñanza, en la cual los niños son respetados y estimulados a desarrollar sus personalidades, tambien es un factor motivante que satistafe las necesidades de los niños de tener una referencia de adulto, (Bergerone, Cei y Ceridono, 1985) en Garita, (2006). (Ver cuadro 3).

Cuadro 3. Motivaciones Intrínsecas y Extrínsecas (Personas que más influyeron para practicar actividades físico/deportivas).		
Nunca sentí ninguna influencia, comencé porque quise.	N 162	63
	100%	38.9
Mis padres.	N 162	50
	100%	30.9
El/los profesor/es de Educación Física.	N 162	2
	100%	1.2
Mis amigos	N 162	37
	100%	22.8
Mi novio/a.	N 162	1
	100%	.6
El médico - recomendación médica.	N 162	2
	100%	1.2
La publicidad que promueve el deporte y la actividad física.	N 162	1
	100%	.6
	N 162	6
No contestaron	100%	3.7

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Los resultados referentes a la principal motivación para realizar actividades físico/deportivas en el tiempo libre demuestran que el 49.4% de los adolescentes piensa que permite la diversión, el 5.6% piensa que haciendo actividades se está muy bien con los demás, el 4.9% menciona porque es un modo de sentirse útil, el 33.3% asegura que es porque se ven los resultados de lo que se hace, el 2.5% piensa que permiten enfrentarse con dificultades, el 1.2% piensa que da reconocimiento social, y el 3.1% no contestaron.

La satisfacción se puede encontrar en la amplia gama de actividades físicas dependiendo la necesidad del ser humano, las necesidades se pueden definir como las que son muy importantes para el organismo para vivir saludable, los niveles de satisfacción provocados por el ejercicio son de diversa índole, físicos, bienestar fisiológico y psíquico/psicológico, según Campbell, MacAuley, McCrum y Evans (2001) en Garita (2006), estudiaron las diferencias de edad en los factores de motivación para el ejercicio y encontraron que tanto para el grupo de edades entre los 16-44, como el de edades entre 45 y los 74 años, el 90% de los sujetos expreso que el factor más importante es sentirse físicamente en buena forma (Ver cuadro 4).

Cuadro 4. Motivaciones Intrínsecas y Extrínsecas (Principal motivación para realizar actividades en el Tiempo Libre).

Porque permiten la diversión	N 162 80 100% 49.4
Porque haciendo actividades se está muy bien con los demás	N 162 9 100% 5.6
Porque es un modo de sentirse útil	N 162 8 100% 4.9
Porque se ven los resultados de lo que se hace	N 162 54 100% 33.3
Porque permiten enfrentarse con dificultades	N 162 4 100% 2.5
Porque te da reconocimiento social	N 162 2 100% 1.2
No contestaron	N 162 5 100% 3.1

5. Conclusiones

5.1. Actividades en el tiempo libre

Posterior al análisis minucioso de los resultados obtenidos, se concluyó lo siguiente:

1. Los adolescentes de nivel secundaria del Colegio , en su tiempo libre se inclinan de acuerdo a sus intereses personales hacia la práctica de actividades de carácter social, demuestran poca importancia a realizar actividades físico/deportivas que generan beneficios a nivel fisiológico, psicológico, social.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

2. La inactividad de los adolescentes está influenciada porque las actividades que realizan en su tiempo libre tienen mayor predilección por aquellas que tienen que ver con medios de entretenimiento (cine, música, tecnología).

3. Es necesario hacer énfasis en la participación y el esfuerzo para generar hábitos de práctica de ejercicio físico, el sedentarismo apoya en desafecto que produce la práctica del ejercicio físico en los adolescentes, al percibirlo como una experiencia que requiere desgaste físico, y cansancio.

5.2. Actividades físico deportivas en el tiempo libre

4. La mayoría de los adolescentes del Colegio mostraron un alto porcentaje de inactividad físico/deportiva en su tiempo libre.

5. Dentro de las actividades físico/deportivas los adolescentes realizan con mayor frecuencia: andar en bicicleta, bailar, fútbol, correr y caminar.

6. Las actividades físico/deportivas realizadas por los adolescentes se caracterizan por una baja frecuencia en tiempo y días, ya que la mayoría de estas se practican de 1-2 días a la semana y de media hora hasta 1 hora y media.

5.3. Motivaciones intrínsecas y extrínsecas que influyen en la práctica físico deportiva

7. Los principales motivos de inicio en la práctica físico-deportiva en los adolescentes son iniciativa propia, influencia de sus padres y estar en convivencia con los amigos.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

8. Los motivos que mueven a los alumnos a participar en actividades físico/deportivas son principalmente por diversión, estar con los amigos y porque se refleja en los resultados lo que se hace.

9. La influencia de los padres es de suma importancia en la iniciativa del adolescente hacia la realización de actividades físico/deportivas en su tiempo libre, ya sea dentro o fuera del ámbito escolar, mismas que repercuten y mejoran la calidad de vida así como en el desarrollo físico, psicológico, motor y social.

Bibliografía

ANNICCHIARICO, J. (2002). "La actividad física y su influencia en una vida saludable", <http://www.efdeportes.com/efd51/salud.htm>, recuperado el 09 de Febrero de 2010

ACOSTA, L. (2002). *La Recreación: Una estrategia para el aprendizaje*. Bogota: Kinesis.

AGUILAR, L. (2005). *Recreación y animación*. Armenia: Kinesis.

BIANCHI, S. y BRINNITZER, E. (2000). "Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores", <http://www.efdeportes.com/efd26/adoles.htm>, recuperado el 09 de octubre de 2009

CASTILLO, M., ORTÉGA, F., y RUIZ, J. (2005). "Mejora de la forma física como terapia anti envejecimiento". Grupo de Investigación en Evaluación Funcional y Fisiología del Ejercicio y Laboratorio de Fisiología del Ejercicio. Facultad de Medicina. Universidad de Granada. http://www.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13071011&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=2&fichero=2v124n04a13071011pdf001.pdf&ty=113&accion=L&origen=elsevier&web=www.elsevier.es&lan=es, recuperado el 11 de noviembre de 2009.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CUENCA, M. (2007). *Cuestionario adaptado sobre tiempo libre de la Universidad de Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GARCÍA, E. (2009). “La actividad física y el adolescente”. <http://www.efdeportes.com/efd131/la-actividad-fisica-y-el-adolescente.htm>, recuperado el 29 de septiembre de 2009.

GARITA, E. (2006). “Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte”, *Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 3(1),1-17. <http://www.una.ac.cr/mhsalud/documents/REVISIONSATISFACCIONMOTIVOSGaritaMHSALUD-rev-resm-abs.pdf>, recuperado el 12 enero de 2010.

GONZÁLEZ, T., y VERA, V. (1986). “Relación: Tiempo libre y salud”. *Revista Cubana de Psicología*, 3 (2). pp. 1-5.

HERNÁNDEZ, R; BAPTISTA, P. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill. pp. 163-185.

HURLOCK, E. (1994). *Psicología de la adolescencia*. México, Paidós. pp. 233-265.

KRAUSKOPF, D. (2007). *Adolescencia y educación*. <http://books.google.com.mx/books?id=mqjTAdT4HV0C&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false>, recuperado el 12 de noviembre de 2009.

LÓPEZ, A. (2003). “¿Es la Educación Física, ciencia?”, <http://www.efdeportes.com/efd62/ciencia.htm>, recuperado el 28 de noviembre de 2009.

LÓPEZ, P. (2006). El área de educación física y su influencia en la adquisición de hábitos saludables. <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/5248/1/Creaci%C3%B3n%20de%20h%C3%A1bitos.pdf?sequence=1>, recuperado el 28 de noviembre de 2009.

MARTÍNEZ, M. (1995). *Educación del ocio y tiempo libre con actividades físicas alternativas*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

NUVIALA, A., RUÍZ, F., Y GARCÍA, M. (2003). “Tiempo libre,ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

padres". <http://scholar.google.com.mx/scholar?q=definicion+de+tiempo+libre&hl=es&lr=>, recuperado el 13 de noviembre de 2009.

RASMUSSEN, B., Y HIDALGO, A. (1999-2003). *Investigaciones en salud de adolescentes* II. <http://www.tallersur.com/adolesc/libros/libroInvestigaciones2.pdf>, recuperado el 24 de Octubre de 2009

ROQUE, P. (1996). *Educación para la Salud*. México: Publicaciones cultural.

TAMAYO Y TAMAYO, MARIO. (2000). *El proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.

WAICHMAN, P. (2004). *Tiempo libre y recreación un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Ediciones PW.

Actividad Física y Salud ... prioridades de nuestro tiempo!

Osvaldo Ron¹

1. Introduciéndonos en sus sentidos, significados, discursos y prácticas

Referirse a la actividad física y la salud como tema, reconociéndolas en sus relaciones y tensiones, implica involucrarse en su tratamiento con aspectos y cuestiones sensibles para nuestra sociedad actual, y obliga a no perder de vista que en nuestra cultura se han constituido como valores significativos, instalados como prioridades ineludibles en los debates cotidianos que proponen los diferentes niveles y organismos del estado -y por consiguiente sus políticas-, y más aún como tema presente en los medios de comunicación². Ese lugar de privilegio asignado desde el debate propuesto por los medios y desde las políticas públicas es también el lugar que permite ponerlas en común, a la vista de todos.

Así, la visibilidad que han alcanzado impone un abordaje responsable desde el cual se pueda retomar y recuperar tanto el sentido común (y los consecuentes significados construidos) como las miradas y especificidades que le aportan y asignan las disciplinas que a ellas refieren. Justamente por ello, convivirán en este texto formas y lógicas discursivas propias de disciplinas científicas y profesionales

¹ Profesor en Educación Física, UNLP. Director de Departamento de Educación Física y Coordinador de la carrera de posgrado Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio, FaHCE-UNLP. Investigador, IdIHCs (Conicet-UNLP), Director del Proyecto "La educación física y los deportes en la escuela: contenidos escolares y enseñanza". Director Externo del Proyecto (Centro Regional Universitario Bariloche-UNComahue) "Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas". Profesor en escuelas públicas y privadas pertenecientes al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, 1988-2006. Conferencista y Panelista invitado en eventos de la disciplina y la educación, nacionales e internacionales. Correo-e: ooron@hotmail.com

² Según registros oficiales y de los medios televisivos y gráficos entre el 25% y 33% de los espacios están destinados al tratamiento de la temática de la actividad física y la salud.

junto a fuentes de información y datos reproducidos o generados por otros sujetos sociales, por formas y sentidos que comúnmente se encuentran presentes en nuestra sociedad y en nuestra cultura.

Precisamente, a lo largo de este capítulo podrán apreciarse distintos sentidos y significados -múltiples, equivalentes pero también desiguales- vinculados desde un modo discursivo que presenta hechos y situaciones cotidianas o datos estadísticos de dominio público y definiciones de uso corriente y popular relacionándolos con ideas, conceptos y prácticas diversas como también conocimiento práctico, apoyado en la experiencia y la vivencia cotidianas relacionado con diferentes saberes disciplinares, siempre en la pretensión de articular y enlazar las prácticas a las ideas y los conceptos a las prácticas.

Como cierre de esta introducción, no es nuestro objetivo presentar una propuesta de intervención cerrada ni formalizar esquemas únicos, inamovibles o acabados en torno a políticas esperadas, tampoco inducir a estudios posibles sobre el tema; intentamos compartir una forma de entender la actividad física y la salud, en sus relaciones y tensiones, desde la perspectiva de sujetos que cotidianamente se encuentran con ellas, al igual que muchos otros sujetos sociales, pero en este caso que necesariamente dialogan con ellas desde un *saber disciplinar* específico, los saberes de la educación física, regidos por una dinámica específica y propia, que reconoce en su propio proceso de construcción modos y formas de relación al interior de sus propios saberes y de estos con *saberes* de otros campos, generando desde esas relaciones nuevos significados que se relacionan de forma particular y específica en el campo de la educación física. Del mismo modo, reconociendo significados particulares y específicos en otros *campos* y *subcampos* como lo son los *campos* de la actividad física, de la salud o del ejercicio, o

subcampos como lo son para la educación física el del deporte, siempre entendidos como campos con “independencia relativa” -en el sentido planteado por Bourdieu-.

2. Qué piensan de estos conceptos, cómo los definen los organismos internacionales y los referentes disciplinares³

No pretendemos debatir estrictamente lingüísticos ni etimológicos sobre los conceptos tampoco presentarlos como una dimensión absoluta, pretendemos recuperarlos desde los sentidos y significados que la propia sociedad y la propia cultura les otorgan, como parte de lo cotidiano y desde su uso corriente, rescatando cómo se los piensa y quiénes los piensan de ese modo, en tanto punto de partida común para dialogar y debatir en torno a las ideas y mensajes más representativos que a ellos se les atribuye y a ellos se les confiere.

Según la Organización Mundial de la Salud, desde su constitución en 1946, la salud es considerada como el “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de infecciones o enfermedades”⁴. También suele definírsela como el nivel de eficacia funcional o metabólica de un organismo tanto a nivel micro (celular) como macro (social), y a partir de estudios y desarrollos más recientes como estado de “armonía con el medio ambiente”. Por cierto, una primera cuestión a señalar es que esta definición resulta, por una parte, incompleta ya que se desentiende de muchas necesidades como podrían ser las necesidades culturales, afectivas o alimentarias; y, por otra parte, difícil de alcanzar como un estado permanente.

³ En este caso consideramos las referencias brindadas por especialistas, como lo son los profesores de educación física y los profesionales de la medicina, que desde sus prácticas de intervención -sean estas de enseñanza, rehabilitación, terapéutica, etc.- vinculan de forma particular y específica los conceptos de actividad física y salud.

⁴ Este concepto más recientemente se amplía a “el Estado de adaptación diferencial de un individuo al medio en donde se encuentra”.

Con respecto a Actividad Física⁵, podemos decir que suele definírsela como un tipo “movimiento corporal producido por la contracción esquelética que incrementa el gasto de energía por encima del nivel basal”⁶ y, más recientemente desde una perspectiva más amplia, que incluye también todo otro movimiento realizado en la vida diaria, como puede ser el producido en el trabajo, en la recreación, en el ejercicio, y en actividades deportivas y “que comprende diferentes dimensiones, formas y/o subcategorías” (Speack, 2002:24).

Estas posiciones representan en términos generales los modos en que nuestra cultura sintetiza sus ideas con relación a estos dos conceptos, sin embargo no sólo las definiciones formales componen ideas, otros modos menos formales que las definiciones también configuran estos conceptos y las maneras de significarlos.

3. Modos y formas de informar y comunicar la actividad física y la salud

Los medios de comunicación. La televisión, la radio y los medios gráficos también refieren a maneras de entender la actividad física y la salud ofreciendo respuestas a preguntas como: qué se entiende por actividad física y por salud; cómo se los piensa desde la ciencia, desde el estado o desde el sentido común, cómo se concibe la relación entre estos conceptos. También se puede observar desde ellos el lugar que se le asigna en nuestra sociedad y cultura, y hasta marcar en contraposición el lugar que le asignan otras sociedades y culturas, aun en esta cultura occidental.

En sus diversas formas estas presentaciones son acompañadas de

⁵ En el tratamiento de este tema podrían incluirse otro tipo de discusiones como por ejemplo abordar relaciones y diferencias entre conceptos como actividad física, aptitud física, ejercicio y ejercicio corporal, pero en esta oportunidad no nos referiremos a ello.

⁶ Corbin, C. B., Pangrazi, R. P., & Franks, B. D. (2005) *Definitions: Health, fitness and physical activity*. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*.

referencias y datos institucionales con los que pareciera consignárseles mayor relevancia y fiabilidad. Modos y formas de comunicación -menos formales que las que impone la lógica de producción académica- que presentan la característica y capacidad de colocarse como objetos disponibles para su rápida divulgación y conveniente circulación, por lo cual también se convierten en instrumentos primordiales y de impacto en términos sociales.

Reconociendo que el acceso y buceo en los datos es posible si así se lo pretende, mencionaremos sólo algunas de las notas o comunicaciones más recientes, seleccionadas en este caso tomando como criterios la diversidad en cuanto a medio de comunicación -medios gráficos locales y nacionales, televisivo, etc.- y la recurrencia en cuanto a tipo de problemas o temas que tratan -sedentarismo, sobrepeso, presión arterial, estrés-.

Un modo habitual de informar y comunicar es el brindado desde formatos gráficos producidos desde los campo disciplinares específicos, como puede ser el caso de la educación física, ofrecido desde los gimnasios a partir de publicaciones o folletería. Podemos citar que "... Unos 30 minutos de ejercicio, 5 veces por semana benefician la salud de la siguiente manera: reducen riesgo de muerte prematura, reducen riesgo de infarto cardíaco, reducen riesgo de desarrollo de diabetes, reducen riesgo de desarrollar presión alta, ayudan a reducir presión alta, reducen la depresión y la ansiedad, reducen riesgo de desarrollar cáncer de colon, ayudan al control del peso, ayudan a construir huesos músculos y articulaciones saludables, promueven el bienestar psicológico"⁷. Como refuerzo, esta misma publicación hace referencia a estudios desarrollados por centros de investigación de renombre internacional como el EPIC (Centro de Investigación del Cáncer de Europa).

⁷ Revista CPGA (Cámara Platense de Gimnasios y Afines), 2009, Número 1, páginas 20 y 21, La Plata, Argentina.

Otras formas gráficas son diarios, revistas, publicidad de canales de cable, entre muchas otras. Tomamos como ejemplo una nota publicada recientemente por un diario de alcance nacional⁸, con un formato característico en el espacio destinado a “Sociedad” que en este caso plantea lo siguiente: “*Conclusión de un estudio de la Universidad de Harvard*. Con media hora de ejercicio, las mujeres evitarían engorda. La actividad debe ser intensa y diaria. Si es moderada el tiempo se extiende a una hora”. Para luego enumerar una serie de enunciados: “*Beneficios del movimiento*. Disminuye la incidencia en ciertos tipos de cáncer, como el de mama. Atenúa los síntomas de la menopausia y mejora la circulación. Previene enfermedades metabólicas (obesidad y diabetes tipo 2 -el diario lo consigna con número arábigo-. Baja los niveles de colesterol en sangre y eleva el colesterol bueno. Fortalece las defensas. *Recomendaciones*. El ejercicio diario es lo más recomendado. La duración puede oscilar entre 30 y 60 minutos, según la intensidad. Modalidad: hacer actividades que movilicen grandes masas musculares (como caminar, correr, nadar, andar en bicicleta)”. A modo de cierre, un recuadro grafica “30 minutos dedicados a correr o andar en bicicleta rápido evita aumentar de peso. 60 minutos de caminata, baile y juego con niños también surte el mismo efecto”.

En cuanto a las formas planteadas desde los medios televisivos nos interesa presentar dos casos: por una lado, el de los canales que presentan una programación exclusivamente informativa y con alcance nacional, desde los cuales se dedican al menos 30 minutos durante las franjas horarias de la mañana, la tarde y la noche para informar en torno a cuestiones de salud desde las cuáles abordan múltiples y diversas problemáticas (podemos mencionar: ACV, daños cardíacos y estrés, vinculándolos a cuestiones como actividad e

⁸ Diario Clarín, domingo 4 de abril de 2010, página 41, Buenos Aires, Argentina.

inactividad física, alimentación saludable y mala alimentación, controles clínicos periódicos, automedicación, etc.), luego acompañadas de propuestas y alternativas que, de forma descriptiva y formativa, resaltan el significado y la importancia de realizar actividad física para lograr niveles de salud deseados. Estos espacios, conducidos generalmente por especialistas de la salud en ocasiones son acompañados por otros profesionales como profesores de la educación física, psicólogos, filósofos, etc.

Por otra parte presentamos el caso de las propagandas, emitidas por medios televisivos, que cuentan con alto nivel de penetración social a partir de las posibilidades de reiteración y alcance. En ellas, el mensaje desde las imágenes incluye situaciones cotidianas que convocan a la utilización de prendas deportivas especialmente elaboradas, alimentos particulares, medicamentos, suplementos dietarios, actividad física y recomendaciones para acceder a niveles de salud, placer y rendimiento deseados.

Los medios y la tecnología informáticos. A partir de los desarrollos de la informática y particularmente a partir de la popularidad alcanzada por la red informática y sus diversas plataformas, se han impuesto la disposición y el rápido acceso a la información actualizada sin que las distancias ni los usos horarios sean un obstáculo. Así las consultas y búsquedas dentro de estos sistemas se han constituido como las más utilizadas por su inmediatez y eficacia informativa a nivel mundial.

En paralelo, esta irrupción ha convocado la atención en los campos la medicina y la educación para la salud dado el nivel de preocupación que genera en razón de la necesaria confiabilidad y veracidad que debe garantizarse con relación a la información y los datos que circulan en la red. Como contracara de ello el acceso a información fiable y de calidad a partir de documentos e informes oficiales emitidos por los estados a los cuales hoy se puede acceder sin

mayores limitaciones, y disponer de “primera mano” de datos y fuentes, es una grata novedad hasta no hace mucho tiempo imposible para el común de la sociedad.

Un caso referencial, para la problemática aquí planteada, es el de la *Declaración de Madrid por el fomento de la actividad física* (Madrid, 25 de Enero de 2008). En esta Declaración se plantea: “... la práctica regular de Actividad Física ... es necesaria para alcanzar un buen estado de salud físico y psíquico, y mejorar la calidad de vida de todas las personas, con cualquier estado de salud, de cualquier edad, incluso en condiciones de enfermedad crónica o discapacidad ...”. A continuación y reconociendo su importancia en no menos de diez aspectos⁹ “... el Gobierno de la Comunidad de Madrid, se compromete a poner en marcha un *Plan Regional para el Fomento de la Actividad Física*, que integrará herramientas útiles y eficaces, proyectos de intervención, materiales divulgativos, publicaciones, etc., que consigan realmente tener un impacto en la sociedad madrileña, incrementando la práctica regular de Actividad Física, así como la adquisición de hábitos de alimentación saludable, implicando en ello a todos los agentes que de una u otra forma puedan intervenir”.

4. Relaciones jugadas desde verdades relativas (a diversos campos)

Este texto, como toda producción intelectual, se constituye como un instrumento y como una herramienta para el debate en torno a algunas de las relaciones y puentes posibles entre la actividad física, la salud y, principalmente, en y con la educación física, a partir de las posibilidades de reflexión y revisión las formas de construcción disciplinares entre ésta y otros campos y los modos de producción de conocimiento propiamente dicho que propone y plantea; desde las

⁹ A este respecto puede consultarse la Declaración de Madrid por el Fomento de la Actividad Física y la Salud en: www.foroganasalud.es/declaracion-de-madrid.php

cuales luego podrían observarse políticas (incluidas las académicas) en articulación con programas de salud desplegados por el estado o por actores políticos interesados en pensar una sociedad con pleno acceso a una calidad de vida saludable como derecho posible y necesario.

Por ello, “la actividad física y la salud” como objeto de reflexión se constituye aquí pensado desde la educación física que como práctica de intervención, en ese proceso de construcción del objeto¹⁰ y de sus prácticas, convive simultáneamente con intereses y requerimientos particulares del campo. También con expectativas que sobre ella se tiene en cuanto a modos y formas de relación con otros campos¹¹, sobreponiéndose y superando las condiciones y límites que le impone la sociedad desde el formato que la enmarca y la resume como práctica exclusivamente validada en el ámbito escolar. Una muestra de ello es la incipiente y sostenida demanda de participación de profesores en educación física como profesionales de la *cultura corporal*¹² por parte de instituciones, organismos, entidades y sujetos deseosos de responder a exigencias culturales, políticas, comerciales o sanitarias.

10 Presentamos a la actividad física y la salud como un *objeto en construcción* porque entendemos que esta forma nos permite distanciarnos de la idea de *objeto* cerrado, inamovible o invariable, que la lógica del consumo nos propone. En oposición reconocemos a este objeto como un objeto que requiere de permanente observación y análisis, constituido y constitutivo de una sociedad y una cultura también variables y móviles.

11 La educación física, y sus prácticas, demandan y generan conocimientos que vinculan y suponen relaciones y órdenes de campos y disciplinas muy diversas, logrando en ocasiones relaciones y órdenes más precisos y significativos. En este caso sus relaciones y vínculos no sólo remiten a la medicina o la nutrición, también y necesariamente se entrelazan fuertemente con otros campos como la filosofía, la economía, la política, etc.

12 Si bien muchos intelectuales se han referido y han propuesto esta denominación, nosotros lo hacemos coincidiendo con la perspectiva desarrollada por Amavet, quien como precursor de una educación física universitaria instaló debates que la disciplina requería, ya en la década del 50, con relación a los conceptos de cuerpo y cultura, presentándolos como pares en una relación necesaria superadora del esquema conceptual y excluyentemente orgánico que se propone desde “lo físico”.

5. Sociedad y cultura saludables!

Desde una perspectiva general, la sociedad y nuestra cultura en particular han planteado la necesidad de una relación sostenida y perdurable entre la actividad física -como necesidad del hombre- y la salud -en tanto aspiración cultural y económica del estado-. Desde una perspectiva técnica, sin que ello implique hablar necesariamente desde la educación física, podemos afirmar que no es posible establecer una relación lineal ni natural entre estos conceptos, como también que esa relación es compleja. Llegados a este punto decimos que la actividad física no necesariamente es saludable y que la salud requiere más que actividad física. También afirmamos que existe la actividad física saludable.

Pensemos por un momento en personalidades reconocidas como son Rafael Nadal, Diego Maradona o Nadia Comaneci -por citar algunos deportistas de elite- indiscutiblemente reconocidos como referentes deportivos a nivel mundial, no sólo por sus logros deportivos también por su contracción al esfuerzo, su convicción y disciplina con relación a objetivos trazados.

Sin embargo ellos desde su participación deportiva, del mismo modo que lo han hecho muchos otros, nos permiten decir que la actividad física y la salud por sí solas no se articulan, que no siempre la actividad física es saludable como tampoco que la salud es posible de lograr sólo con actividad física. Pensemos en sus etapas de mayor rendimiento deportivo, pensemos también en sus prolongadas ausencias por lesiones producidas en y por la propia actividad física. Pensemos también en los efectos y consecuencias irreversibles producto de su participación en las actividades físicas (deportivas en este caso). Pensemos además en el conjunto de cosas que hicieron o hacen posible su nivel de rendimiento y el alcance de sus metas, sin dudas no se limitan a la actividad física, tampoco al concepto general

u ordinario de lo cotidiano sobre salud.

En oposición a este grupo de deportistas exitosos recientemente mencionado podríamos nombrar a María, Pedro, Delfina, Joaquín, Rosa, Bautista, Camila, Marcela, Leticia y Julio, y muchos otros niños o jóvenes que, por desarrollarse en el marco de formas de actividad física inadecuadas, no pueden ni podrán gozar de un estado de salud óptimo, no sólo a consecuencia de lesiones musculares, óseas o daños orgánicos generados por o en actividades físicas también por razones como ausencia de hábitos saludables, incapacidad de sistematizar prácticas, carencia de métodos de trabajo para lograr un objetivo, ausencia de conocimientos alimentarios y de pautas de alimentación, inapropiada regulación y ordenamiento del esfuerzo, pérdida de equilibrio entre tiempos de trabajo y tiempos de descanso, desconocimiento sobre indumentaria y calzado, etc.

6. Soslayar las generalizaciones como alternativa primera

Nuestra línea argumental impone considerar a la actividad física y salud desde el reconocimiento de la diversidad. Planteamos que no sería lo mismo pensar en estos conceptos al considerarlos con referencia a la infancia como lo sería con referencia a la juventud, y menos aún si habláramos de adultos o adultos mayores, y no lo decimos sólo por razones de orden biológico u orgánico. Tampoco podría tomarse *linealmente* la actividad física, la salud o las formas posibles de relación entre ellas si hablamos para el caso de mujeres con respecto al caso de hombres. Primeramente correspondería preguntarse acerca de cuestiones como: cuáles son las formas más convenientes de actividad física para cada caso, como caso particular; cuáles son los objetivos o pretensiones del practicante; en qué condiciones debe desarrollarse la actividad; cuál es la incidencia del medio ambiente y geográfico en la actividad y en la salud. Todas

ellas preguntas posibles entre muchas otras aunque también necesariamente ineludibles.

Decir que la actividad física es salud, que la actividad física es saludable, sin mediar aclaraciones sería inapropiado por impreciso, además podría dar lugar a consecuencias insalubres. Plantear que la salud se garantiza con actividad física resulta insuficiente cuando ya muchos estudios han demostrado esto con suficiente detalle¹³. Sin embargo esta posición crítica no cuenta con niveles de reconocimiento científico-académico ni popular equivalentes al reconocimiento que logra el discurso oficial o el médico. El slogan “la actividad física es salud” -forma como suele exponérselo- constituye un discurso verosímil y admisible. Por esta razón las indicaciones, sugerencias u observaciones realizadas por médicos a modo de simple recomendación, o bien como prescripción, cuentan con un reconocimiento equiparable al de “fuerza de ley”.

No obstante, nos detendremos un momento para plantear cómo retomando la perspectiva de un *objeto en construcción* las prácticas corporales conducidas por profesores en educación física nos conceden la posibilidad de impactar también “con fuerza de ley” en la relación entre actividad física y salud.

Sostenemos esta posición en la convicción de que indudablemente las prácticas conducidas por profesores permiten, desde la inmediatez que las caracteriza, comprobar y verificar o bien reprobar y contrastar lo dicho o lo propuesto, desde la sola observación de los efectos y los resultados obtenidos en esas prácticas o como consecuencia de ellas con respecto a los resultados esperados¹⁴; pudiendo aplicarse esta

13 Un aporte interesantísimo sobre esta cuestión es el realizado por Yara María de Carvalho, quien en 1998 desgrana las múltiples formas de relación presentes en los discursos académicos y en la práctica educativa, a modo de mito, entre la actividad física y la salud.

14 En general las prácticas han sido recuperadas desde sus “características negativas”, como lo puede ser la irreversibilidad propia de la práctica; en nuestro caso preferimos rescatar además otras de sus características como lo son la *inmediatez*, que junto a la anterior dan la posibilidad de disponer del dato, y la

idea en el caso de una clase, de una sesión de rehabilitación, de un entrenamiento específico o bien refiriéndonos a la aplicación de un programa de esfuerzo en un tiempo predeterminado. He aquí a la experimentación como elemento constituyente de estas prácticas¹⁵, cuestión que más adelante volveremos a tratar.

7. Las prácticas¹⁶ consideradas desde una perspectiva interdisciplinaria

Desde siempre las formas de disputa del campo de las ciencias se han reproducido innecesariamente en las disciplinas y en sus modos de intervención, al punto de replicar y repetir tensiones propias de campos que históricamente se han configurado en oposición a otros, reiterando esas oposiciones al momento de concretar las prácticas -educativa, terapéuticas, formativas, sociales, recreativas, etc.-. En muchos casos esto ha conllevado a la fragmentación del conocimiento, a distanciamientos, a disputas conceptuales claramente improductivas.

A nuestro entender los avances informáticos y tecnológicos producidos en estas últimas décadas, y aplicados en la divulgación y la circulación de la información producida en el campo de la ciencia y de las prácticas, han permitido socializar esos productos con la comunidad -no sólo con la académica y científica-, imponiendo alternativas de construcción y vinculación disciplinares superadoras del esquema tradicional mencionado anteriormente, favoreciendo los

referencia concreta que permite la ratificación de lo actuado, su reorientación o los ajustes necesarios para la consecución de los objetivos.

15 Otros campos disciplinares y científicos han logrado y consolidado el reconocimiento social basándose en tradiciones y producciones, camino también posible para la educación física. Entendemos que las prácticas, en tanto espacios de experimentación, conceden de modo constante y permanente posibilidades para la producción de conocimiento.

16 En este caso debe entenderse por prácticas a las prácticas de intervención profesional: prácticas de enseñar, prácticas de indagar, prácticas de escribir y producir, etc.

desarrollos logrados desde visiones o perspectivas interdisciplinarias. Estas visiones o perspectivas interdisciplinarias, que pueden parecer una mera reiteración y aplicación de modelos ya existentes, revisten de singular importancia no sólo porque brinda la posibilidad de integrar, relacionar o formalizar conocimientos, también porque esas formas de relación con el conocimiento acerca dos posibilidades: por un lado, superando la idea de jerarquías entre campos disciplinares que como resultado de un orden simbólico o enmarcados relaciones previamente asumidos y asignados establecen subordinaciones que sólo *rigidizan* las relaciones entre ellos; y, por otro, permitiendo la construcción de “*nuevos objetos*”, “*objetos particulares y específicos*”, contruidos y significados desde relaciones constituidas y formadas por miradas más diversas y desde múltiples planos, que lo vuelven más complejo y lo enriquecen como “*objeto de estudio*” y como “*objeto de intervención*”.

En nuestra experiencia, la intervención desde la construcción interdisciplinaria coopera en la posibilidad de recobrar la perspectiva del sujeto¹⁷, recupera al sujeto desde prácticas que lo involucran y a las cuales él reclama y demanda, desde prácticas que se generan también en necesidades dispares y disímiles, como pueden ser la de comprender y responder a requerimientos orgánicos y funcionales, pero también a necesidades vinculares y emocionales.

Una educación física pensada en un espacio sostenido desde la construcción de un *nuevo objeto*, diferente al *objeto propuesto por el currículum*, es una educación física diferente a la conocida, por lo menos desde la irrupción de los deportes en la escuela y en el campo. Una educación física que requiere de nuevas formalizaciones conceptuales evidenciadas desde las nuevas prácticas que le

¹⁷ En este caso nos referimos tanto al sujeto que se constituye en la actividad física y la salud desde la perspectiva interdisciplinaria como al sujeto que experimenta y propone la construcción de un objeto de estudio.

demandan.

8. Todo tiempo invertido en actividad física es preferible al sedentarismo

Retomando lo planteado en párrafos anteriores, así como la actividad física por sí no es saludable tampoco se puede reducir el concepto de actividad física a lo deportivo o al alto rendimiento.

En esta misma línea, nos interesa plantear que el uso de algunos conceptos que comúnmente acompañan a los abordados también resulta impreciso e inadecuado. Un concepto a considerar es el de sedentarismo, vemos que suele ser considerado de modo muy general, por ello convendría precisar y especificar sobre el mismo. Una empleada doméstica o quien se ocupa en lo cotidiano de tareas domésticas han sido consideradas generalmente como personas sedentarias. La gran mayoría de los estudios e investigaciones los consideran como tales¹⁸. Sin embargo es muy claro que las tareas y actividades domésticas implican y suponen compromisos y esfuerzos difíciles de comparar con compromisos y esfuerzos de otros tipos -no hay posibilidad de compararlos con otras *formas y especificidades corporales y motrices*, en sí las tareas propias del quehacer doméstico son bien específicas e inigualables a otras-. Las tareas domésticas incluyen múltiples actividades, ninguna de ellas relacionadas con los quehaceres deportivos¹⁹, imposible de ser realizadas desde el sedentarismo, por lo cual difícilmente podamos pensar o considerar a quienes las realizan como sujetos sedentarios²⁰.

18 Los estudios se realizan con deportistas o personas que practican actividades deportivas o gímnicas de forma regular y con personas que regularmente no realizan actividades. En lo cotidiano las personas desarrollan infinidad de esfuerzos, de forma regular y sistemática, claramente diferentes a los esfuerzos que proponen las prácticas mencionadas, a partir de lo cual no podríamos considerarlos como sedentarios.

19 Pensemos en quehaceres como barrer, limpiar pisos, cargar y correr objetos, lavar ropa a mano, tender y descolgar prendas, caminar la casa, planchar, etc.

20 Tomamos este caso pero bien podrían mencionarse muchas otras actividades

Desde esta posición, pensar en el sedentarismo como categoría instalada en nuestra sociedad y en nuestra cultura de modo general es un problema en sí mismo. Del mismo modo que plantear que nuestros jóvenes son más sedentarios que otros por su acceso y permanencia frente a computadoras. En nuestro caso, pertenecientes a la década del 60, hemos sido televidentes y no por ello presentamos problemas de orden psicológico, funcional u orgánico, o en todo caso si alguien lo sostuviera sería de muy difícil comprobación. Sin embargo, nuestra infancia era ciertamente más *activa*, o con mayores niveles de actividad (si lo consideramos desde el punto de vista del consumo energético) que la de los niños y jóvenes actuales, y ello no necesariamente nos brindó más salud.

No obstante, y aún cuando pueda parecer contradictorio, es claramente conveniente -no sólo pensándolo desde un punto de vista formativo- sostener la posición que propone que “la actividad física es mejor que el sedentarismo”, siempre que la misma esté acompañada de recomendaciones como pueden ser: realizar actividad de forma regular y periódica, independientemente de la edad o sexo de quien la realiza; organizar las cargas y sistematizar el esfuerzo considerando la condición general del practicante y el conjunto de actividades que realiza cotidiana y semanalmente; indicar tipos de indumentaria y calzado para el tipo de actividad en particular; sugerir consultas con nutricionista y controles médicos; etc.

Desde una perspectiva política, y refiriéndonos en particular a programas destinados a la población en su conjunto, nuestra posición destaca que, si bien pocas indicaciones o prescripciones iniciales pueden ser insuficientes, resulta fundamental priorizar como objetivo

laborales o cotidianas que plantean niveles de esfuerzo corporal significativos; podríamos decir que todo sujeto social, trabajador o no, realiza esfuerzos como parte de su desenvolvimiento cotidiano, sin embargo para precisar nuestra idea podemos hablar de obreros de la construcción, recolectores de residuos, trabajadores portuarios, empleados administrativos de dependencias gubernamentales, cafeteros, vendedores ambulantes, etc.

convocar y sostener la participación a propiciar desde esas indicaciones el abandono. La prioridad es promover la posibilidad de *actividad* desde una *lógica de poder hacer* a modo de contra-modelo del modelo hegemónico²¹. Sin dudas, con el practicante presente es posible incorporar nuevas pautas, en su ausencia las pautas naufragan o conforman un mero discurso.

9. Día que no se entrena día que no se recupera

En los discursos de jugadores, practicantes profesionales y deportistas de alto rendimiento deportivo resulta evidente que recuperar espacios de entrenamiento no realizados es una cuestión imposible. En estas instancias el entrenamiento se orienta centralmente a la obtención de la performance óptima para el logro del nivel deportivo deseado. Claramente esta perspectiva ubica las funciones del cuerpo como un instrumento al servicio de la conquista deportiva²². En cambio los niveles de actividad y esfuerzo requeridos para la obtención y la conquista de un “estado de salud óptimo” -si éste fuera posible- son otros; en ese sentido basta con recomendar *actividad física* (práctica corporal) durante entre 30 minutos y 45 minutos tres veces por semana, considerando intensidad, estado general, edad, sexo, experiencia previa, momento del año, temperatura ambiente, hábitos alimentarios, peso, motivación, etc.

21 A nuestro entender, el modelo hegemónico -desde su punto de partida- impone como condición previa a la actividad una excesiva cantidad de pautas, desde y con las cuales genera el efecto contrario al esperado, limitando la posibilidad y propiciando el abandono.

22 No es nuestra intención debatir en torno a la “lógica deportiva” ni la “mecanización del sujeto que lo convierte en un objeto de eficiencia mecánica” como tampoco sobre las razones que impulsan al sujeto que define y elige esa posición. Dejamos esa instancia debate para que el lector la complete como parte de las perspectivas a considerar en el tratamiento de los problemas aquí abordados. Igualmente, en nuestra opinión los *sujetos mercantilizados* eligen esa posición y muchas veces las teorías y las “perspectivas o desarrollos que se autodenominan críticos” niegan esto como posible convirtiendo a esos sujetos en “objetos manipulados por esas supuestas teorías críticas”.

10. La salud como objeto de conquista

Ciertamente este axioma resulta imperfecto desde su origen, aún cuando forme parte de un mensaje elaborado por el estado y las empresas²³. Decimos que este axioma resulta imperfecto porque el mismo omite una cuestión elemental: la salud como objeto de conquista impone necesariamente niveles de salud previos. La actividad física sin un estado de salud previo que así lo permita no es posible, cuestión que para nada significa que con bajos niveles de salud o en condiciones de enfermedad no sea posible realizar actividad física. Tampoco podríamos sostener que todo tipo de actividad física sea posible para todos y en cualquier condición. La prescripción requiere de dos elementos centrales: a) información acerca del estado general de quien pretende o realiza actividad física; y, b) conocimientos de muy diversos órdenes que sólo otorgan una formación que incluye y articula saberes pedagógicos, sociológicos, biológicos, etc.

11. La educación física y la actividad física

Desde siempre la educación física ha tenido para con la actividad física posiciones extremas y contrapuestas. Por momentos ha asumido una relación de dependencia y sumisión que la ha llevado a desentenderse de los saberes que ella misma educación física produce; y en otros momentos, se ha enfrentado negándole propiedades innegables como pueden serlo los beneficios que la actividad física puede generar. En algún sentido, los profesores nos hemos convertido en defensores a ultranza de la actividad física como también en sus mayores detractores.

23 En nuestra opinión, un estado que no incluye a la salud entre sus principios y premisas políticas no puede considerarse tal; en el caso de las empresas la situación es diferente, pueden prescindir de ello.

Sin dudas es posible pensar una educación física en relación con la actividad física, sin embargo pensar que la educación física es sinónimo de ésta puede resultar imperdonable y peligroso, más si esta segunda forma de pensarla es generada desde la misma educación física.

Por otra parte, si nos detenemos en el término *actividad*, considerándolo como la posibilidad de que algo esté activo, o se active, si bien esto no refiere necesariamente a un sujeto aunque tampoco a un objeto, bien podríamos preguntarnos acerca de si ese sujeto o ese objeto requieren de alguien o de algo que lo active. Considerando además que en este caso el término se constituye conceptualmente junto a otro término como lo es el término *física* se configura una relación que profundiza la idea del objeto por sobre la del sujeto, se profundiza la idea de un cuerpo físico, regularmente comprendido como un cuerpo puramente orgánico. La educación física sabe el costo que este término conlleva²⁴ ya que su misma denominación la implica a él, cuando en verdad las prácticas que ella genera reclaman concepciones más abarcadoras que las que aporta el término, reclaman la consideración de un cuerpo como *objeto de conocimiento* complejo para su comprensión y conquista.

12. La experimentación en la práctica como práctica de experimentación

Retomando una mención anterior, un problema presente en la relación entre la educación física y la actividad física y la salud está vinculado con la aceptación lisa y llana de los productos generados en

²⁴ Desde su mismo origen la educación física, inclusive si la pensamos como una práctica configurada estrictamente desde los espacios escolares, se ha cuestionado su denominación y conceptualización, se ha cuestionado así misma, intentando superarlo desde la proposición de formas de denominación más adecuadas o ajustadas a su proceder. Expresiones como cultura corporal, psicomotricidad, educación del cuerpo, educación del movimiento, praxiología motriz, etc., son algunos de los intentos por ajustar su denominación a sus modos prácticos y a sus formas de intervenir.

esas prácticas y por esos discursos, independientemente del grado de veracidad, de comprobación científica o práctica con que cuenten esas prácticas y discursos como consecuencia de estudios realizados o por la validación que obtienen en el contexto de las políticas hegemónicas del propio estado y de las disciplinas que los consideran y promueven.

Para la educación física la forma de vinculación con la actividad física no necesariamente es ni puede reducirse a la formulada por el modelo de la salud, no obstante es una de las formas posibles. A nuestro entender, en ese marco el fortalecimiento y la consolidación del modelo de intervención adecuado y pertinente, será aquel formulado desde la lógica gímnica que configura a la educación física desde su dimensión estructurante como forma lógica que le da especificidad. Lógica necesariamente pensada desde dos dimensiones: 1) Como práctica específica que desde la ejercitación regular y sistemática conduce a mayores niveles de disponibilidad corporal, en donde la actividad física se transforma en una práctica corporal placentera basada en la fluidez, el dinamismo, el ritmo, la armonía y la precisión del movimiento, y por lo tanto ciertamente más saludable. 2) Desde una lógica de producción, recuperar desde la experimentación y la exploración “prácticas posibles”, como generadoras de propuestas posibles de ser logradas por el sujeto de la práctica. En síntesis, lógica gímnica estructurada desde dos expresiones: el “disfrute placentero” en y desde la práctica corporal y la “posibilidad de poder hacer” en y desde la práctica corporal.

13. Políticas públicas para una actividad física saludable

En tiempos de rápido acceso a la información actualizada podemos acceder a fuentes como la Organización Panamericana de la Salud (Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud) y el

Ministerio de Salud y la Presidencia de la Nación Argentina, quienes a través de la Dirección de Estadísticas e Información en Salud, Indicadores Básicos²⁵ 2009, nos informan que (datos disponibles del censo 2001) el 36% de la población de hombres y el 32% de la población de mujeres, se encuentra en edad escolar, a partir de lo cual podemos suponer que realizan actividad física de forma regular por estar incluidos en un sistema educativo que instrumenta desde la educación física prácticas corporales obligatorias y los enfrenta a controles de salud periódicos producto de vinculaciones entre ese sistema educativo y el de la salud pública. Por fuera de estas edades no existen garantías de participación regular en actividades físicas excepto por decisión de los propios practicantes. Es decir el 64% de la población de hombres y el 68% de mujeres, que integran el grupo etáreo de entre los 20 años de edad y los 85 años de edad se encuentran por fuera del sistema obligatorio y regular. Si a esto agregamos -según los datos aportados por la misma Dirección (ítem Informes Especiales) que "... el 48.1% de la población no tiene cobertura de obra social, plan médico o mutual..." y que "...De acuerdo con el censo 2001 mencionado, diez (10) jurisdicciones están por encima del 50 % de población sin cobertura de salud (cinco de ellas superan el 60 %)...Esta situación se explica por el hecho de que los sistemas de cobertura vigentes están fuertemente relacionados con el empleo en blanco y estable. Justamente, en la década de los 90', se agudizaron los procesos de desocupación, subocupación y precarización laboral con la consecuente pérdida, entre otros beneficios sociales, de la cobertura de salud", podemos comprender el significado de políticas públicas en términos cuantitativos y los potenciales efectos de su ausencia, por lo menos en términos

²⁵ Esta publicación es una de las publicaciones regulares y periódicas realizadas por el organismo en cuestión, sobre la base de la información recolectada en censos nacionales y estudios estadísticos.

cualitativos.

Además, según datos disponibles en Secretarías de Deportes provinciales como las de Mendoza y Santa Cruz, coincidentes con la opinión aportada por la Nación, el 2,3 % de la población se encuentra dentro del deporte federado -en general los países desarrollados tienen como base el 8%-. También sabemos que el 77% de la población del país cuenta con agua potable y que el 43% con desagües cloacales. Nuevamente, y como puede observarse los datos no son alentadores, con lo cual puede pensarse en los costos que se generarían a futuro si pensamos en niveles y calidad de vida, queda claro que en cuanto a políticas públicas el enfoque y los abordajes deben ser *multifocales* y de carácter e implementación simultánea de modo de garantizar mejores niveles de desarrollo. También se requiere pensar en términos de condiciones de posibilidad²⁶ como condición necesaria. Muchos programas fallan al no articular adecuadamente los diversos aspectos que atraviesan los problemas que abordan, otros resultan exitosos sin que las condiciones hayan significado grandes transformaciones con relación a las políticas previas o nuevos desarrollos sustancialmente diferentes a los anteriores²⁷.

Pensemos por un momento en cómo inciden las diferentes realidades sociales y económicas locales y regionales; pensemos en qué se

26 En el sentido estricto que le asigna al concepto Bourdieu en su producción intelectual.

27 En nuestra ciudad han convivido infinidad de planes y programas nacionales, provinciales y municipales que significaron la aplicación de cuantiosos fondos para garantizar actividad física y salud pero que no lograron instalarse como programas estables o permanentes, menos aún consolidarse como característicos de la cultura local, contando esta ciudad condiciones favorables como el ser una ciudad muy urbanizada, con muchos espacios verdes de recreo y ciudad capital de la Provincia. Sin embargo, más recientemente la sola ubicación de pistas o sendas en todos y cada uno de los espacios públicos (se cuenta con plazas, parques y avenida cada 6 cuadras, además de una avenida de circunvalación, etc.) ha actuado como motor claves de convocatoria, al punto de transformarse en espacios de permanente usos por parte de niños, jóvenes, adultos, abuelos, que caminan, corren, circulan regular y sistemáticamente en estos espacios.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

requieren para acceder a la posibilidad de realizar actividad física (ya podríamos decir práctica corporal) al aire libre; cuáles son los espacios disponibles; cuáles son las condiciones de esos espacios; qué conocimientos y asesoramiento tenemos para garantizarnos una actividad saludable; qué posibilidades de acceso tenemos en lo cotidiano a alimentos saludables, cómo organizamos nuestra vida para sostener hábitos alimentarios saludables, etc.

Programas pensados desde la particularidad de un solo saber resultan incompletos y están indudablemente condenados al fracaso.

14. A modo de cierre

Las discusiones sostenidas en este texto son parte del producto de nuestros esfuerzos por debatir y confrontar en torno a problemas cotidianos desde prácticas específicas como provocación para ahondar en la construcción y consolidación de un saber específico, específicamente configurado en este caso por nosotros y sin dudas por otros muchos actores que desde espacios y posibilidades ciertamente diferentes pretendemos, y reclamamos que este *objeto* se configure desde el sujeto y que las prácticas corporales se configuren y cristalicen como prácticas corporales saludables.

Bibliografía

AMAVET, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo -CNCA.

BOURDIEU, P. (1991). "La lógica de la práctica", en: *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

DE CARVALHO YARA, M. (1998). *El mito de la actividad física y la salud*. San Pablo: USP.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

FURLAN, A. (1995). "¿Un cuerpo políglota?". Conferencia en: *Actas del 2º "Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia"*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. pp. 35-49.

LE BRETON, D. (1990). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RAUCH, A. (1985). *El cuerpo en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

SPEACK, B. (2002). "From Exercise To Physical Activity", *Holistic Nursing Practice*", volumen 17, número 1. pp. 24-31.

TURNER BRYAN, S. (1989). *El Cuerpo y la sociedad. Exploraciones en Teoría Social*. México: Fondo de Cultura Económica.

VICENTE PEDRAZ, M. (1997). "Poder y Cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio y salud", *Educación Física y Ciencia*, año 3, número 2. pp.7-19.

VICENTE PEDRAZ, M. (1997). "Educación Física o la disposición regulada de los cuerpos". Conferencia en el 3º "Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia". La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Educación Física y Salud

Miriam Marracino¹

1. Las relaciones entre la Educación Física y la Salud

Al hacer referencia a *“Educación Física y Salud”*, es inevitable establecer una relación interdependiente muy naturalizada entre estos campos. En esta relación subyacen determinadas concepciones acerca de la Educación, la Educación Física, el aprendizaje, el hombre y la salud. Habrá que considerar las distintas perspectivas o enfoques desde los cuales la Educación Física realiza aportes a una problemática compleja como es la salud, siendo esta abordada también por otros campos del conocimiento, lo que da la idea de complejidad y multidisciplinariedad; esta circunstancia remite a no perder de vista la identidad disciplinar.

En el marco del vínculo Educación Física y Salud, es usual referirse a *“actividad física orientada a la salud”*, *“promoción y prevención de la salud”*, *“las ciencias de la actividad física, el deporte y la salud”*, *“la actividad física en el tratamiento de enfermedades”*, *“prescripción del ejercicio”*, *“actividad física y factores de riesgo cardiovasculares”*, etc. Estos conceptos expresan el modo en que la Educación Física queda desdibujada como disciplina ante la impronta de la Medicina, o de la Epidemiología. En consecuencia, los aportes de la Educación Física se limitan a poner en práctica los conceptos teóricos provenientes de otros campos disciplinares.

¹ Profesora en Educación Física (FaHCE- UNLP, Argentina, 1985). Especialista en Fisiología del Ejercicio (FaHCE- UNLP, Argentina, 2009). Docente de la asignatura de grado *Fisiología Humana*, para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE- UNLP). Profesora del área Educación Física en el ámbito de la educación pública desde 1986. Correo-e: mmarracino@hotmail.com

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

1.1. La influencia de las perspectivas epidemiológicas en la relación Educación Física y Salud

La Epidemiología en términos generales se ha cimentado como pilar fundamental de las políticas de prevención en salud y éstas, usualmente, se instrumentan a partir de dispositivos de transmisión y divulgación de ciertos saberes a la comunidad. Desde esta visión, se puede entender la articulación de la educación con la salud para el bienestar de la población.

Se considera a la epidemiología como la rama de la salud pública que tiene como propósito describir y explicar la dinámica de la salud poblacional, identificar los elementos que la componen, y comprender las fuerzas que la gobiernan, a fin de intervenir en el curso de su desarrollo natural. La epidemiología investiga la distribución, frecuencia y determinantes de las condiciones de salud en las poblaciones humanas así como las modalidades y el impacto de las respuestas sociales instauradas para atenderlas.²

a) La influencia del positivismo

Con el nacimiento de las naciones modernas, surge la inquietud por conocer de manera precisa las fuerzas del Estado, en función de los recursos humanos y económicos disponibles para el sostenimiento de las acciones militares. Esta circunstancia da origen a la actividad que inicialmente se denominó a sí misma *estadística*. En este contexto, adquiere relevancia la cuantificación sistemática de los fenómenos biológicos y sociales de las poblaciones europeas. La estadística en el marco de la Salud, se inició con el análisis de los registros de nacimiento

² Sergio López-Moreno, Francisco Garrido-Latorre, Mauricio Hernández-Ávila. Centro de Investigación en Sistemas de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), México. Centro de Investigación en Salud Poblacional, INSP, México.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

y de mortalidad, que hasta entonces eran realizados únicamente por la Iglesia.

La búsqueda de “*leyes de la enfermedad*”, en analogía con las leyes naturales de la física, fue una actividad permanente hasta el final del siglo XIX, y contribuyó al desarrollo de la estadística moderna. Durante este proceso, la incursión de la probabilidad en el estudio de la enfermedad fue casi natural.³

La postura sostenida por los científicos positivistas, principalmente los físicos, se sintetizó en la idea de que “*una ciencia que no medía no podía ser considerada ciencia*”. Con ello, se pasó de pensar que medir es importante, a creer que sólo medir es importante.

El mayor representante de los estudios sobre la regularidad estadística en el siglo XIX fue el belga Adolphe Quetelet, que usó los estudios de Poisson y Laplace para identificar los valores promedio de múltiples fenómenos biológicos y sociales. Como resultado, Quetelet transformó cantidades físicas conocidas en propiedades ideales que seguían comportamientos regulares, con lo que instauró los conceptos de término medio y normalidad biológica, categorías usadas durante la inferencia epidemiológica. El nacimiento de las estadísticas sanitarias concuerda con el extraordinario avance de las ciencias naturales durante el siglo XIX. Coincidentemente, en el desarrollo histórico de la construcción de la Educación Física como disciplina/área de conocimiento, es también en el siglo XIX que surgen las escuelas y

3

Foucault M. *Historia de la sexualidad*, citado por López-Moreno, S. Garrido-Latorre, F y Hernández-Ávila, M. Centro de Investigación en Sistemas de Salud, Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), México. Y Centro de Investigación en Salud Poblacional, INSP, México.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

movimientos de la gimnasia provenientes de la tradición pedagógica, médica y militar.

Entre 1872 y 1880, la Epidemiología, como todas las ciencias de la Salud, adoptó un modelo de causalidad que reproducía el de la física, y en el que un solo efecto es resultado de una sola causa, siguiendo conexiones lineales⁴.

b) Ampliando la perspectiva

En el debate sobre el futuro de la epidemiología, y de su papel en la mejora de la salud de la población, surge un nuevo enfoque en la investigación epidemiológica, que limita la preponderancia del método y la identificación de factores de riesgo, para priorizar las teorías etiológicas en el centro de la disciplina y en el origen de la investigación. Se retoma la perspectiva poblacional de la epidemiología y se acentúa la relevancia del contexto social, cultural y medioambiental en el que se desenvuelve la investigación y la práctica de la epidemiología.⁵

Según refiere Ildefonso Hernández Aguado, la aún prevalente epidemiología orientada hacia la investigación de factores de riesgo, ha agotado en cierta forma su perspectiva.⁶ Por otra parte, señala Hernández Aguado que los resultados de la epidemiología de los factores de riesgo, derivan en intervenciones limitadas al ámbito de las conductas individuales cuya modificación requiere mucho más que la

⁴ Pierre-Simon Laplace afirmó que si se conoce el estado actual del mundo con total precisión, uno puede predecir cualquier evento en el futuro. Esta perspectiva se conoce como [determinismo](#) o más precisamente [determinismo causal](#).

⁵ Schwartz S, Susser E and Susser M. "A future for epidemiology?". Citado por Hernández-Aguado, I. Lumbreras, B y Jarrín, I.

⁶ Hernández-Aguado, I. Lumbreras, B y Jarrín, I. Departamento de Salud Pública, Historia de la Ciencia y Ginecología. Facultad de Medicina, Universidad Miguel Hernández. San Juan de Alicante. España.

simple información al público. Los resultados de la epidemiología de factores de riesgo, contribuyeron a configurar una ciencia de consumo para un público que, a través de la información presentada en los medios de comunicación masiva, recibe prescripciones acerca de las conductas adecuadas e inadecuadas, que inciden sobre su salud; aunque el concepto de estas conductas varíe con el tiempo.⁷

Esta perspectiva de la epidemiología basada en el concepto de “factores de riesgo”⁸, es evidente en las recomendaciones que desde los medios de comunicación se realizan acerca de la “práctica de actividad física”, en la información de sus beneficios, así como en su prescripción generalizada. Todo con mira a disminuir la incidencia de los factores de riesgo que predisponen el desarrollo de enfermedades cardiovasculares. El auge del fitness, el surgimiento y la multiplicación de centros de entrenamiento orientados en esta perspectiva, el desarrollo tecnológico del equipamiento para estos centros, la participación de famosas actrices y modelos en programas de televisión ofreciendo clases de gimnasia, y la aparición de la figura del entrenador personal, dan cuenta de esta visión en la relación Educación Física y Salud. También esta visión se refleja en las propuestas prácticas que se articulan en torno a variables cuantitativas (frecuencia, intensidad, tiempo, número de

⁷ HERNANDEZ-AGUADO, Ildefonso; LUMBRERAS, Blanca y JARRIN, Inmaculada. “La epidemiología en la salud pública del futuro”.

⁸ Un factor de riesgo es algún hábito personal o una exposición ambiental que se asocia con un aumento de la probabilidad de que se produzca una enfermedad. Como los factores de riesgo en general pueden modificarse, las intervenciones para modificarlos en una dirección favorable pueden reducir la probabilidad de aparición de la enfermedad. El impacto de estas intervenciones puede evaluarse mediante mediciones repetidas en las que se usen los mismos métodos y definiciones. Fumar, el tipo de dieta, la inactividad física, la tensión arterial alta y la obesidad son factores de riesgo habitualmente considerados y que pueden predecir la aparición futura de enfermedad, por lo que su medición a nivel poblacional es importante, pero también difícil. Beaglehole, R., Bonita, R., Kjellström, T. 2008. Epidemiología básica, segunda edición.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

repeticiones) que permiten determinar objetivamente cómo se mejora o se mantiene la condición física e, indirectamente, la salud.

En el mismo sentido, la influencia del positivismo y de la epidemiología con perspectiva positivista, repercute en nuestra disciplina, al corresponder con un enfoque cuantitativo de la evaluación. Esto es evidente, en la tendencia a medir a través de distintos tests el nivel de aptitud física. Desde esta perspectiva, cuantificar y comparar los resultados obtenidos con un valor de referencia, recolectar datos, y sistematizar su organización por medio de técnicas estadísticas, pasa a adquirir gran relevancia. De la medición del nivel de aptitud física, y de la comparación con valores ideales, surge el concepto de “*déficit*”, y este es relacionado con el de “*factor de riesgo*”.

En el ámbito escolar los test de potencia aeróbica (test de Cooper), de velocidad, de flexibilidad, de fuerza resistencia, son utilizados como instrumentos de evaluación de los resultados de procesos desarrollados por los alumnos en las clases de Educación Física. Fuera del ámbito escolar, se utilizan técnicas cineantropométricas para medir cambios en la composición y la forma corporal, la cantidad y distribución de la masa grasa, con el objetivo de evaluar los resultados de un programa de entrenamiento.

Nancy Krieger⁹, remite a la idea acerca de una “*perspectiva vital*” de la epidemiología que alude a cómo el estado de salud de una determinada cohorte a cualquier edad refleja no solo las condiciones actuales, sino también la incorporación de las circunstancias vitales anteriores, desde

⁹ En su trabajo publicado originalmente en inglés (J Epidemiol Community Health 2001; 55:693-700) y traducido al español en *Rev Panam Salud Pública/Pan Am J Public Health* 11(5/6), 2002; con el permiso del propietario del *copyright*: BMJ Publishing Group. Department of Health and Social Behavior, Harvard School of Public Health. Boston, Estados Unidos de América.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

la vida intrauterina. De lo que se trata es de las trayectorias del desarrollo biológico y social de las personas a lo largo del tiempo, tal como ha sido modelado por el período histórico que les tocó vivir, en relación con el contexto social, económico, político, tecnológico y ecológico de su sociedad.

Con esta lógica, una epidemiología fundamentada en las teorías sociales de la distribución de la enfermedad, se contrapone a una epidemiología basada en teorías individualistas de las causas de la enfermedad.

La “*epidemiología social*”¹⁰, así llamada en 1950, se distingue por su empeño en investigar explícitamente los determinantes sociales de las distribuciones de la salud, la enfermedad y el bienestar en las poblaciones, en vez de tratar dichos determinantes como un simple trasfondo de los fenómenos biomédicos.¹¹

Una expresión que aparece en la literatura de la epidemiología social para resumir los determinantes de la salud es la de “*ambiente social*”, que alude a la noción de “*ambiente*”, término que literalmente se refiere al “*entorno*” y que inicialmente se usó para referirse al ambiente físico, tanto “*natural*” como “*construido*”. El “*ambiente social*” como la “*ecología social*”, son problemáticos en el sentido que pueden enmascarar el papel de la actuación humana en la creación de las condiciones sociales que constituyen determinantes de la salud.¹²

¹⁰ La “*epidemiología social*” se distingue por el hincapié que hace en investigar explícitamente los factores sociales de la distribución entre las poblaciones de la salud, las enfermedades y el bienestar, en vez de considerarlos simplemente como el telón de fondo de los fenómenos biomédicos. Nancy Krieger, PhD. Escuela de Salud Pública de la Universidad de Harvard Boston, Massachussets, Estados Unidos.

¹¹ Krieger N. Epidemiology and social sciences: towards a critical reengagement in the 21st century. *Epidemiol Rev* 2000; 11:155-163.

¹² Krieger N. Emerging theories for social epidemiology in the 21st century: an ecosocial perspective. *Int J Epidemiol* 2001;30:668-677.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Surgen aquí otras preguntas: ¿Como incide el denominado “*ambiente social*” sobre las prácticas educativas en la escuela? Si existe esta incidencia, ¿como repercute sobre la salud de alumnos y docentes?

Otro aporte interesante que hace Nancy Krieger es acerca de la “*producción social del conocimiento científico*”. En este sentido, refiere a cómo las instituciones y las creencias sociales limitan el reclutamiento, formación, práctica y financiación de los científicos, condicionando así las preguntas que estos plantean o no; los estudios que llevan a cabo o no; así como las formas en las que analizan e interpretan los datos, consideran sus probables defectos y difunden los resultados.

Este enfoque se relaciona con la perspectiva de una Educación Física “*crítica*” y la forma en que se produce conocimiento desde nuestro campo.¹³

Es importante resaltar que cada uno de estos términos, “*educación*” y “*salud*”, por sí solos refieren a instituciones ligadas a la estructura política y social de un país; además de considerar que la concepción de

¹³ Krieger refiere en su trabajo a Fleck L. *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago University Press; 1979. 71. Ziman JM. *Real science: what it is, and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press; 2000.

¹³¹⁴ “La aceptación acrítica ha determinado y determina aún hoy a la Educación Física como mero campo de aplicación, es decir, adjudican a la disciplina el papel de técnica, por ejemplo, de recolección de datos para la prueba de sus propias hipótesis. La reflexión crítica sobre las prácticas y los discursos permitiría superar una dimensión puramente técnica de los haceres de la Educación Física, que la ubica como un campo extremadamente dependiente de otros, impidiendo que se establezca entre los diferentes saberes, relaciones no jerárquicas de interdependencia.

Se entiende a la Educación Física como una disciplina que cobra forma a través de las prácticas educativas desarrolladas a lo largo de la historia, y que por tal motivo, son prácticas sociales, cuyo contenido son ciertas formas de movimiento reconocidas en la cultura. La naturaleza social de su constitución lleva a incluirla, y por lo tanto, abordarla desde la perspectiva de las ciencias sociales. Este enfoque obliga a replantear el encuadre teórico, epistemológico y metodológico”. CARBALLO, C y FERNÁNDEZ VAZ, A. *Educación Física y metodología de la investigación*. En *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Ediciones al Margen. Avellaneda, Argentina, 2003.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

salud difiere de una cultura a otra; aspecto destacado en la construcción del concepto de salud como un proceso histórico determinado económica y socialmente.

1.2. Algunos enfoques de la Educación en relación con la Salud

Después de haber analizado la influencia de la Epidemiología y sus distintas perspectivas, sobre las prácticas de la Educación Física, abordaremos algunos enfoques referidos a como desde la Educación y la Educación Física en particular, se abordan las problemáticas constituidas en el campo de la salud.

a) Los enfoques educativos individualistas en relación a la salud

Se identifican dos enfoques de tipo individualistas¹⁴. Un enfoque definido como **“informativo prescriptivo”**; que implica un proceso de transmisión de indicaciones, con la intención que las personas, cumplimenten esas prescripciones. Se trata de la forma más convencional de orientar las actividades educativas; por ejemplo *“Debemos lavarnos las manos antes de ingerir alimentos”*. O, *“Todos los niños deben completar el esquema de vacunación obligatorio antes de iniciar su escolaridad”*. En ambos ejemplos se trata de informar de modo

¹⁴ Este modo de relación entre educación y salud, se inicia a principios del siglo XX y llega hasta mediados de la década de los años sesenta. Se encuentra fundamentado en el paradigma positivista con base en las teorías psicosociológicas de la modificación de comportamientos, y parte de dos interpretaciones teóricas del aprendizaje. Una es el conductismo a través del condicionamiento clásico y condicionamiento operante, y de las posiciones neoconductistas del aprendizaje. Y la otra es el cognitvismo que otorga preponderancia al sujeto en el acto del conocimiento, cuyas acciones dependen en gran medida de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social. VALADEZ FIGUEROA, I. VILLASEÑOR FARÍAS, M. ALFARO ALFARO, N. (2004). “Educación para la salud: Importancia del concepto”.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

prescriptivo, se informa sobre como actuar, no se presentan alternativas, no se puede optar.

El segundo enfoque, se centra en la **“conducta de los individuos y sus consecuencias sobre la salud”**. Este enfoque concibe la relación educación y salud como una serie de intervenciones destinadas a propiciar cambios en la conducta y en los estilos de vida, propiciando la adquisición de *“hábitos saludables”*. Su objetivo es lograr comportamientos saludables y proporcionar información como parte del proceso; por ejemplo, *“la ingesta excesiva de alimentos con elevado contenido de sodio, predispone a padecer hipertensión arterial, en consecuencia se debe evitar el consumo de alimentos que contengan mucha sal”*.

Tanto en el primer como en el segundo enfoque, subyace el supuesto de que las personas pueden tomar decisiones que influyen de manera significativa sobre su salud; y también presupone, la total aceptación por parte de las personas, de las medidas preventivas recomendadas por las autoridades sanitarias. Otro de los supuestos en los que se sustentan estos enfoques, es que mediante la *“comunicación persuasiva”*,¹⁵ se pueden modificar los comportamientos; por lo tanto es suficiente con proporcionar a los individuos, grupos y colectividades, información veraz y comprensible, con la intención de modificar y/o ampliar los conocimientos que estos poseen, a lo que seguirá, un cambio en los hábitos y/o la adquisición de otros nuevos.

¹⁵ VALADEZ FIGUEROA, I. VILLASEÑOR FARIAS, M. ALFARO ALFARO, N. Profesores investigadores del Instituto Regional de Investigación en Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Estos enfoques educativos¹⁶, parten de la concepción del proceso salud-enfermedad como un fenómeno biológico e individual; ubican los problemas de salud en los individuos, situando en la conducta la solución de los mismos. Propician la modificación de conocimientos y actitudes mediante acciones educativas y persuasivas dirigidas exclusivamente al individuo, remarcando la responsabilidad que cada uno tiene sobre la propia salud. Estos enfoques educativos no reflexionan sobre los aspectos ligados a las condiciones sociales, económicas, y culturales de las personas que pueden limitar la posibilidad de tomar decisiones libremente.

En Educación Física este enfoque se evidencia, cuando la salud es considerada como una categoría estática que está fuera de las personas, y que para conseguirla se debe practicar sistemáticamente "*actividad física*¹⁷". O cuando se sostiene la idea que la realización de "*actividad física*" crea el hábito de práctica que continuará en el futuro. Sustentado

¹⁶ Estos enfoques educativos de tipo conductista, no toman en cuenta la libre voluntad del individuo y restan importancia a las decisiones conscientes y al pleno uso de su inteligencia. Por otro lado, en consonancia con las ideas del cognitivismo, un mismo acontecimiento puede ser visto por distintas personas y provocar reacciones contrapuestas. Sin embargo, estos mecanismos, el procesamiento de la información (cognitivismo), el condicionamiento operante (conductismo), y el de la motivación, son mecanismos que existen en la realidad y se encuentran presentes en la vida cotidiana de las personas. VALADEZ FIGUEROA, I. VILLASEÑOR FARIAS, M. ALFARO ALFARO, N.

¹⁷ El enfoque que concibe a la relación salud y educación como la adquisición de "*hábitos saludables*", es manifiesta en la "*Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*", adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en mayo de 2004. La meta general de esta estrategia es promover y proteger la salud a través de la alimentación sana y la actividad física.

La OMS define "actividad física como cualquier movimiento corporal producido por la musculatura esquelética, con el consiguiente gasto de energía. La inactividad física es un factor de riesgo independiente de enfermedades crónicas y se calcula que, en general, causa 1,9 millones de muertes anuales en todo el mundo. La actividad física es un determinante fundamental del gasto de energía y, por consiguiente, del equilibrio calórico y del control del peso; reduce el riesgo de cardiopatía coronaria y accidente vascular cerebral; reduce el riesgo de diabetes de tipo II; reduce el riesgo de cáncer de colon, así como de cáncer de mama en la mujer". Esta definición representa la concepción del proceso salud-enfermedad como un fenómeno biológico e individual.

en principios educativos como la racionalidad y la libertad de elección, este enfoque de la Educación Física, propone acercar el conocimiento necesario para tomar decisiones en relación a las propias actitudes, la actividad física y la salud. Determinado por una visión individualista pone énfasis en la motivación personal, el cambio de conductas, el desarrollo de la autoestima, la autodisciplina y la autoresponsabilidad para mejorar o mantener el estado de salud individual.

b) Un cambio en el enfoque de la educación. Una mirada distinta sobre la salud

Al reconocerse el fracaso de los enfoques individualistas, que aun persisten en las prácticas educativas, se plantea la necesidad de reconocer la influencia de los factores sociales, ambientales y de desigualdad económica sobre las condiciones de salud de las personas. Consecuentemente, la educación en relación a la salud, no sólo implica tener en cuenta cuestiones pedagógicas, sino también sociales, económicas y políticas. Dentro de este contexto surge el concepto de una educación para la salud participativa, crítica y emancipadora¹⁸. Desde este enfoque, no interesa tanto los conocimientos, ni los efectos en términos de comportamiento, como sí la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como el desarrollo de una conciencia social. El objeto de intervención no es ya la conducta sino la estructura social. Este enfoque se encuentra abordado epistemológicamente desde una visión crítica y socioconstructivista; con fundamento en una concepción holístico-dialéctica de la realidad y del proceso salud-

¹⁸ Valadez Figueroa, Isabel. Villaseñor Farias, Martha. Alfaro Alfaro, Noe (2004). "Educación para la salud: Importancia del concepto" Revista de Educación y Desarrollo. Universidad de Guadalajara.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

enfermedad como fenómenos que conforman un proceso histórico, que supera lo meramente biológico.

Desde una perspectiva crítica y socioconstructivista de la Educación Física, esta se relacionaría con la salud dentro de un proceso educativo que sitúa los problemas de la salud a nivel social y político con vistas a un cambio en la sociedad. Cuestiona manifestaciones ideológicas presentes en la retórica dominante de la disciplina, como la idea que el individuo es totalmente responsable de sus propias acciones y situación de vida. Este posicionamiento puede llevar a auto responsabilizar a las personas por su buena o mala salud. Del mismo modo este enfoque cuestiona supuestos y creencias sociales sobre las relaciones entre *“actividad física”* y salud, por ejemplo ideas como, *“la práctica de deportes es saludable”*, *“toda actividad física es en sí misma saludable”*, *“el fitness como producto de consumo y no como un medio que relaciona Educación Física y Salud”*.

Dentro de este punto de vista, además de tener en cuenta la obtención de adaptaciones morfofuncionales, será necesario considerar otros beneficios saludables que no se traducen en adaptaciones orgánicas; como por ejemplo, una mejor relación con el propio cuerpo que amplía las posibilidades de expresión, comunicación e interacción con otras personas; una mayor disponibilidad para desenvolverse en el entorno físico y social; o la *“sensación de bienestar”* producida al disfrutar de la práctica de distintas actividades.¹⁹ Como expresan Pérez Samaniego y

¹⁹ La relación entre Educación Física y salud también puede referirse a una percepción subjetiva de salud que redunde en el bienestar, en la calidad de vida, en la posibilidad de que las personas y los grupos desarrollen sus potencialidades. Esta concepción orientada al bienestar, se convierte en el referente cualitativo de la Educación Física en relación con la salud. (Devís, 2000; Downie, Fyfe y Tannahill, 1990; Fahlberg, Poulin, Girdano, y Dusek, 1991; Stathi, Fox, y McKenna, 2002). Citados por Pérez Samaniego, V. y Devis Devis, J. En *“La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado”* (2003) *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Devís Devís²⁰ *“Estos rasgos no se vinculan a consecuencias posteriores a la práctica, sino a la manera en que personas y grupos, con sus propios intereses, gustos, capacidades y posibilidades, experimentan el proceso de llevarla a cabo”*. En este sentido, las relaciones entre Educación Física y Salud no podrían objetivarse, cuantificarse o prescribirse; sino analizarse, comprenderse y orientarse en función de las características de las personas y los grupos.

A partir de tener en cuenta estas consideraciones, y de ser conscientes del enfoque que se adopte, es que podrá existir coherencia entre éste y las propuestas de intervención que se planteen para responder a problemáticas de la Salud desde la Educación Física; entendiendo que estas propuestas deben fundarse en las lógicas, las prácticas, las necesidades, los conocimientos y las concepciones de nuestra disciplina.

2. Las prácticas de la Educación Física relacionadas con la Salud en el ámbito escolar

Desde qué enfoque debe orientarse una Educación Física que prioriza entre sus objetivos *“la promoción de la salud”*²¹, es una cuestión a debatir. Idealmente desde la Educación Física deberían generarse propuestas que brinden a los alumnos experiencias de aprendizaje, que promuevan la incorporación de prácticas relacionadas con el

²⁰ Pérez Samaniego, V.* y Devís Devís, J **. (2003). * Universidad de Alcalá. ** Universidad de Valencia. España.

²¹ La Organización Mundial de la Salud en la Carta de Otawa sobre Promoción de la Salud, en 1986 la define como la capacitación de las personas para aumentar el control sobre su salud y mejorarla.

La Declaración de Yakarta, sobre la manera de guiar la promoción de la salud hacia el siglo XXI, realizada en 1997, resalta la importancia de la educación y de la participación en la tarea de transformar los escenarios para llevar a cabo la promoción de la salud. (Organización Mundial de la Salud).

movimiento, el cuerpo y la interacción con los demás; para que éstas puedan ser sostenidas más allá de la etapa escolar. Ante lo expuesto, surgen inevitablemente algunos interrogantes: ¿Resultan efectivas las estrategias educativas para alcanzar este propósito? ¿Existen investigaciones que aporten conclusiones en este sentido? ¿Cuál es la información disponible sobre el déficit de estas prácticas en niños y adolescentes?

Investigar sobre cuánto contribuye, o no, la Educación Física en la escuela a promover prácticas corporales²² que incidan positivamente sobre la salud, entendiendo que el concepto de salud no se limita exclusivamente a reducir los factores de riesgo cardiovasculares o a incrementar el nivel de aptitud física; permitiría elaborar propuestas de intervención más acertadas que contemplen las particularidades de cada contexto, evitando la aplicación de planes y programas generalizados, que se gestan muy lejos de la realidad sobre la cual se instrumentan, y que por lo tanto, no logran concretar sus propósitos. La promoción de la salud como un objetivo prioritario de la Educación Física, se configura probablemente como el principal argumento para justificar la inversión en diversos planes, programas y proyectos, debido a que proporcionan resultados que pueden exhibirse. Sin embargo al parecer, las propuestas generadas tanto en el ámbito escolar como extraescolar (principalmente en los clubes deportivos), no resultarían suficientes para alcanzar este objetivo. De no ser así, no se comprendería por qué surge la necesidad de invertir en políticas de

²² El concepto de prácticas corporales se refiere a las formas de movimiento reconocidas en la cultura. Los deportes, las gimnasias y las actividades en la naturaleza son las formas de movimiento o prácticas corporales comprendidas en el marco de la Educación Física. Existen muchas otras prácticas corporales posibles, pero estas son las vinculadas al saber disciplinar.

salud tendientes a disminuir el sedentarismo y sus consecuencias en la población. Otra cuestión a considerar sería, ¿por qué los planes, programas y proyectos orientados a promocionar la salud a través del deporte, destacan el rendimiento y el resultado que se exhiben en competencias organizadas? Este tipo de intervenciones políticas, al parecer están destinadas a aquellos con mayor aptitud física, mayor experiencia motora, y mayores posibilidades de participar en una propuesta de práctica deportiva. Esto suele manifestarse por ejemplo, en el hecho de que los integrantes de un equipo representativo de una escuela, a su vez son integrantes de equipos pertenecientes a clubes deportivos. También se evidencia en el desinterés que este tipo de propuestas produce en quienes se consideran con pocas posibilidades de lograr el éxito.

2.1. Educación Física y Salud en el curriculum escolar

Los diseños curriculares orientados a una mejora del rendimiento por medio de las adaptaciones orgánicas y la eficiencia motriz, reflejan un cuerpo pensado en función del rendimiento deportivo; pero también son posibles otros enfoques, que incluyen otras concepciones de sujeto, de cuerpo, y del modo en que estos se relacionan con la cultura.²³

Los aportes provenientes de la biología, principalmente de la fisiología, permiten determinar características cuantitativas de las actividades que debe realizar una persona para mejorar su aptitud física; que se expresa en el incremento de la resistencia aeróbica, la fuerza muscular, la flexibilidad. Pero corresponde a la Educación Física, considerar esas indicaciones en concordancia con los valores de las instituciones en las

²³ VILLA, María Eugenia. (2003). Educación Física, corporalidad y escuela. En *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Ediciones al Margen. Avellaneda, Argentina.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

cuales se desarrollan sus prácticas, o del significado que para los sujetos puedan representar éstas²⁴.

Considerando que se desvaloriza la práctica docente al no tener en cuenta cómo desde la disciplina se pueden realizar aportes propios hacia el área de la salud; se propone centrar la atención en el diseño curricular de Educación Física desde las siguientes perspectivas:

- Las estrategias y recursos docentes que favorezcan una mayor participación y compromiso de los alumnos en las clases, así como un incremento del tiempo efectivo de la clase.
- Los elementos condicionantes de la seguridad en las clases de educación física.
- Las prácticas corporales y la salud desde la perspectiva del proceso más que desde la del resultado²⁵.
- Los significados que para los sujetos adquieren algunas formas de movimiento, y que a su vez, determinan la elección de ciertas prácticas corporales.

Desde un enfoque médico en la relación Educación Física y Salud, la atención se centra en las recomendaciones e indicaciones de tipo cuantitativo, que la Medicina refiere hacia la práctica de actividades con el objetivo de incrementar la aptitud física. Desde este enfoque, no se reflexiona sobre el protagonismo que le cabe al profesorado en cuanto a concretar propuestas de intervención efectivas sobre las problemáticas

²⁴ El significado depende en gran parte de compromisos anteriores con un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista. Comprender como se edifican estos sistemas en la sociedad es la finalidad distintiva de la teoría de las representaciones sociales.

²⁵ Pérez Samaniego, Victor. y Devis Devis, Jose. (2003). "La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado". Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Cvciencias del Deporte (RedIRIS) y Universidad Autónoma de Madrid.

de la salud, que deben ser abordadas desde los diseños curriculares. Entendiendo a la Educación Física como una disciplina que cobra forma a través de las prácticas educativas, cuyo contenido son ciertas formas de movimiento reconocidas en la cultura, será necesario reflexionar sobre cómo estas prácticas se vinculan con la salud, y desde qué concepción de salud se plantean. Por ejemplo, se puede explicitar, en el contexto del diseño curricular, que las prácticas de la Educación Física se relacionan con la salud desde la perspectiva del desarrollo de la capacidad aeróbica a través de las modificaciones producidas en el sistema cardiorrespiratorio. Pero también, se puede presentar esta relación desde la perspectiva de modificar actitudes auto-agresivas y/o violentas hacia otros, por medio de las interacciones de los sujetos generadas en los juegos, que comprometen al propio cuerpo y a los cuerpos de otros en el movimiento.

2.2. Las estrategias docentes y los condicionantes de la seguridad en las prácticas educativas; su relación con el compromiso motor y fisiológico.

Aun desde la perspectiva que relaciona a la Educación Física con la salud, a través de la aptitud física; se podrían analizar los conceptos de “*compromiso motor*” y de “*compromiso fisiológico*”,²⁶ desde una visión

²⁶El concepto “*compromiso motor*” corresponde a Piéron Maurice, 1988. En tanto el término “*compromiso fisiológico*” corresponde a Generele Eduardo y Plana Carlos (1997). Autores citados por Martínez Gómez, D. Sampedro de la Granja, M. y Veiga Núñez, O. Universidad Autónoma de Madrid, España.

28 “Cuando hablamos de prácticas nos referimos a un conjunto de acciones atravesadas y a la vez constituidas por una racionalidad o una lógica común, un sentido que les da una dirección y las distingue socialmente, y una regularidad que las ritualiza y las hace previsibles hasta cierto punto.

centrada en las prácticas de nuestra disciplina²⁷, y en la relevancia de la intervención del profesorado mediante las practicas de enseñanza.

En el contexto de la enseñanza de la Educación Física, el compromiso motor se define como el tiempo que los alumnos se encuentran realizando movimientos durante la clase. Este tiempo dedicado a la realización de actividades, es considerado como un mediador a través del cual las intervenciones del docente se transforman en aprendizajes para el alumnado. El término compromiso fisiológico surge al entender que los niveles de intensidad producidos durante las prácticas en las clases, podrían no ser significativos para la obtención de mejoras orgánicas. En este sentido se define el concepto de compromiso fisiológico, como el tiempo de la clase en el cual los alumnos trabajan a intensidades que provocan ciertas adaptaciones fisiológicas. El tiempo de compromiso fisiológico resultaría ser el tiempo de compromiso motor en el que se trabaja a una intensidad significativa. El tiempo efectivo de compromiso motor, determina junto a otros factores, la posibilidad de lograr aprendizajes que favorezcan la relación de los alumnos con prácticas corporales como los deportes, la gimnasia y los juegos, que puedan ser realizadas más allá del ámbito escolar.

Para incrementar el tiempo en el cual los alumnos se encuentran en un nivel de compromiso motor y fisiológico, es preciso identificar las causas

Las prácticas en Educación Física, son prácticas construidas y significadas en nuestro campo, en nuestro hacer, en la tradición de la Educación Física, en el saber de una práctica cargada de teoría. En donde el sujeto que se integra a las prácticas y el cuerpo que se involucra en relación con otros cuerpos en esas prácticas, entra en colisión con los métodos, las técnicas y las lógicas que se proponen desde otros campos del conocimiento”.

Ron, Osvaldo. (2003). *El campo de la Educación Física*. En *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Ediciones al Margen. Avellaneda, Argentina.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

que generan una menor participación activa por parte de los alumnos en las clases. Este análisis implica revisar, desde las estrategias y recursos empleados por los docentes, que se fundamentan en los conocimientos y competencias que estos han adquirido en su formación; hasta los recursos materiales y de infraestructura disponibles; sin olvidar los aspectos relativos a la compleja organización de las instituciones y de los sistemas educativos, que suelen presentarse como obstáculos al momento de tomar decisiones durante el diseño de planes, programas y proyectos educativos, particularmente en el área de la Educación Física.

Diferentes autores han estudiado algunas variables que afectan el tiempo de participación activa de los alumnos durante la clase; como por ejemplo, la especialidad deportiva practicada, los propósitos perseguidos y el nivel de habilidad del alumnado. Otras variables analizadas han sido el tiempo de compromiso motor; el compromiso cognitivo de los alumnos; la presentación de las actividades por el docente; y la organización del trabajo en las clases.²⁸

Como ejemplos de algunas estrategias y recursos didácticos que promueven la participación activa de los alumnos pueden mencionarse, la utilización de lugares y equipamiento, atractivos y seguros; la presentación de propuestas que favorezcan la participación simultánea de los alumnos; la utilización de estilos de enseñanza que permitan la libre exploración, evitando formas de organización de las clases, en las que los alumnos permanecen sin realizar movimientos; la preparación y disposición del material para optimizar el uso del tiempo; el planteo de

²⁸ Piéron y Cloes, 1981; Piéron y Delmelle, 1983; 1981. Telama et al., 1982. Colomberotto, Piéron y Salesse, 1987. Cuellar Moreno, M. Carreiro Da Costa, F. Citados por MARTÍNEZ GÓMEZ, SAMPEDRO DE LA GRANJA, y VEIGA NÚÑEZ.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

metas que los alumnos puedan alcanzar; la presentación de variantes de un mismo ejercicio o actividad, empleando distintos elementos.

La infraestructura y los elementos como condicionantes de la seguridad en la clase de Educación Física, son poco considerados en la relación de nuestra disciplina con la salud; ya sea en el sentido de evitar situaciones potencialmente riesgosas, o como factores que limitan la participación activa de los alumnos, impidiendo alcanzar un adecuado compromiso motor y fisiológico.

El porque de considerar las medidas de seguridad en las clases de Educación Física, indiscutiblemente, se vincula con las particularidades de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que implican el manejo de móviles, la realización de movimientos en velocidad, las distintas trayectorias de desplazamiento en el espacio de sujetos y objetos, la edad de los participantes, las condiciones meteorológicas, etc.

Dentro de los elementos condicionantes de la seguridad pueden mencionarse, los criterios de construcción de espacios, y de fabricación, selección y mantenimiento de los recursos materiales utilizados durante las clases. También inciden las características particulares de los alumnos, como por ejemplo, experiencias motrices previas; conocimientos técnico-tácticos; nivel de aptitud física; atención y concentración durante la clase; actitudes que manifiesten imprudencia o agresividad; indumentaria inapropiada; alimentación inadecuada, etc. Por parte del docente, incide la planificación de actividades no acordes a las instalaciones disponibles, o al nivel de aptitud física, y/o del dominio de las técnicas de movimiento que poseen los alumnos.

En España, la normativa sobre instalaciones deportivas y de esparcimiento, es elaborada por equipos técnicos, de los cuales participan profesionales del campo de la Educación Física. Estos

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

“*consejos técnicos*” tienen como objetivo definir las condiciones reglamentarias y de diseño que deben considerarse en la construcción de instalaciones deportivas en general, y escolares en particular.²⁹ Las normas reglamentarias consideran para cada deporte aspectos dinámicos, dimensionales, de trazado, orientación, iluminación, pavimentos, material deportivo no personal, etc., que influyen en la práctica de la especialidad de que se trate. En materia de diseño y construcción de instalaciones, equipamiento, y elementos de uso didáctico, resulta indispensable la formación general y específica de los profesores y licenciados en Educación Física; así como la creación de un ámbito de consulta, reglamentación y supervisión, en el cual estos profesionales aporten sus conocimientos. La evaluación periódica de las instalaciones y el equipamiento deportivo escolar, permitiría elaborar planes destinados a la gestión de recursos materiales (construcción, provisión, mantenimiento, reparación, limpieza, reposición, adaptación, etc.), teniendo en cuenta su gravitación sobre la prevención de accidentes, así como en la predisposición al movimiento y el tiempo de participación activa de los alumnos en las clases.

El desarrollo de planes, programas y/o proyectos, destinados a optimizar la infraestructura y el equipamiento, del que dispone el sistema educativo, es otra perspectiva desde la cual se puede abordar la relación con la salud. En coordinación con la implementación de diseños curriculares de Educación Física, la ejecución de estos planes, posibilitaría asegurar las condiciones que propicien la participación de los alumnos, garantizando la seguridad en las prácticas. Esta

²⁹ Herrador Sánchez, J. IES Profesor Antonio Muro, Cádiz, España. Latorre Román, P. Universidad de Jaén, España

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

perspectiva es coherente con la idea de “*promoción de la salud*”, como un objetivo prioritario del curriculum de Educación Física.

En síntesis, la propuesta es optimizar los tiempos de participación activa de los alumnos durante las clases de Educación Física, por medio de prácticas educativas seguras, atractivas y placenteras. Si por medio de estrategias de organización de las clases, se incrementa el tiempo de compromiso motor y fisiológico, se favorecen los aprendizajes, el desarrollo de habilidades y las mejoras orgánicas. Esta propuesta tiende a sostener en el tiempo, un modo de vida más activo, sin dejar de considerar el significado que para los sujetos representan ciertas formas de movimiento; siendo esta problemática, competencia de la Educación Física.

2.3. La perspectiva del proceso más que desde la del resultado

Tomando algunas de las ideas que plantean Pérez Samaniego y Devís Devís, se puede tener una concepción de Educación Física en relación con la Salud, que varía en función de la perspectiva de análisis que se adopte. Desde una perspectiva de resultado se pone el énfasis en las variables objetivas de las que dependen las adaptaciones orgánicas, enfocadas a prevenir o tratar enfermedades. Desde una perspectiva de proceso, los beneficios para la salud se relacionan fundamentalmente con aspectos cualitativos de las prácticas de la Educación Física.

Desde una perspectiva de resultado, se considera a la Educación Física como un medio para el tratamiento y la prevención de enfermedades, principalmente las asociadas al sedentarismo. Se trata de una relación de tipo cuantitativa con la salud, en el sentido de “*prescripción del ejercicio*”, “*balance energético*” o “*dosificación de la actividad*”. Dentro de este posicionamiento, la enfermedad es el factor determinante de las

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

relaciones entre Educación Física y Salud, así como de sus prácticas. A partir de los efectos objetivos provocados, que pueden ser generalizados a distintas personas, implícitamente, se determinan formas ideales de prácticas corporales que pueden prescribirse en el tratamiento o prevención de enfermedades.

Una forma de relación distinta, puede darse a partir de la percepción de un “estado de bienestar”³⁰. Siendo este un referente de tipo cualitativo que relacione la Educación Física con la Salud. Desde la perspectiva de proceso, las prácticas corporales, pueden ser consideradas como experiencias personales y expresiones socioculturales que encierran potenciales beneficios en relación a la salud de las personas, de las comunidades y del medio ambiente.

Bibliografía

BEAGLEHOLE, R., BONITA, R., KJELLSTRÖM, T. (2008). *Epidemiología básica, segunda edición*. Organización Panamericana de la Salud. www.publicaions.paho.org

BRACHT, V., CRISORIO, R. (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones al Margen.

DEVÍS DEVÍS, J., PEIRO VELERT, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física. La salud y los juegos modificados*. Segunda edición. Barcelona: INDE.

GAVIDIA CATALÁN, V. (2001). “La transversalidad y la escuela promotora de salud”, *Revista Española de Salud Pública*, volumen 75, número 6. pp. 505-516. www.msps.es/biblioPublic/publicaciones.

HERNANDEZ-AGUADO, I., LUMBRERAS, B., JARRIN, I. (2006). “La epidemiología en la salud pública del futuro”, *Revista Española de Salud Pública*, volumen 80, número 5. pp. 469-474. www.msps.es/biblioPublic/publicaciones.

³⁰ En el sentido ya mencionado como lo expresan Pérez Samaniego y Devís Devís.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

HERRADOR SANCHEZ, J., LATORRE ROMAN, P. (2004). "Análisis de los espacios y equipamiento deportivo escolar desde el punto de vista de la seguridad", *Revista Iberoamericana de Educación*. Versión digital número 34/4, en boletín del 10-12-04. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. www.rieoei.org/deloslectores . Consulta efectuada el 20-5-2010.

KRIEGER, N. (2002). "Glosario de epidemiología social", *Revista Panamericana de Salud Publica*, volumen 11, número 5-6. pp. 480-490. www.scielo.org/pdf/rpsp/v11n5-6

MARTÍNEZ GÓMEZ, D., SAMPEDRO DE LA GRANJA, M., VEIGA NÚÑEZ, O. (2007). "La importancia del compromiso motor y fisiológico durante la clase de educación física", *Revista Iberoamericana de Educación*. Versión digital número 42/2, en boletín del 10-03-07. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. www.rieoei.org/deloslectores . Consulta efectuada el 20-5-2010.

PÉREZ SAMANIEGO, V., DEVÍS DEVÍS, J. (2003). "La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, volumen 3, número 10. pp. 69-74. Ciencias del Deporte (Red IRIS) y Universidad Autónoma de Madrid. www.cdeporte.rediris.es/revista10 . Consulta efectuada 20-5-2010.

SEGURA DEL POZO, Javier (2006). "Epidemiología de campo y epidemiología social", *Gaceta Sanitaria* [online], volumen 20, número 2. pp. 153-158. www.elsevier.es/revistas Consulta realizada el 20-5-2010

VALADEZ FIGUEROA, I., VILLASEÑOR FARIAS, M., ALFARO ALFARO, N. (2004). "Educación para la salud: Importancia del concepto", *Revista de Educación y Desarrollo*, número 1. pp. 43-48. www.cucs.udg.mx

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

El impacto de la actividad física sobre la resistencia a la insulina en la adolescencia

Sergio Hernández López,¹ Alfredo Quintana Rivera,² Julio Alejandro Gómez Figueroa,³ Cecilia Martínez Hernández⁴

1. Introducción

En estos tiempos de prisa, tecnología y crisis económica, es muy común escuchar hablar de enfermedades tales como: Diabetes Mellitus, Obesidad, Enfermedades Cardiovasculares, Hígado graso, etc. Y más común es caminar por las calles encontrando centenares de establecimientos dedicados a la venta de comida rápida, así como parques y zonas destinadas a la recreación y el juego vacías, y no por

1 Doctor en Educación (CEPAPO 2010) Director de la Facultad de Educación Física de la Universidad Veracruzana, Catedrático de la Experiencia Educativa Natación, Miembro del núcleo del Cuerpo Académico “Educación Física y Salud” Investigador Colaborador con la Unidad Medico Familiar N° 61 del IMSS en trabajos con Prehipertensos. Ha publicado artículos sobre este tema en revistas Internacionales. Correo-e: serherlo@hotmail.com

2 Doctor en Educación (CEPAPO 2010) Catedrático de Tiempo completo de la Universidad Veracruzana, Miembro del núcleo del Cuerpo Académico “Educación Física y Salud” Investigador Colaborador en los trabajos libres publicados en congresos Internacionales como; Guadalajara, Colima y Nuevo León, Imparte Experiencias Educativas en el área de Recreación y Psicomotricidad. Correo-e: alquin6@hotmail.com

3 Maestro en Ciencias Aplicadas a la actividad Física (UV 2004), licenciado en Educación física Deporte y Recreación (UV 2000) Catedrático de Tiempo Completo de la Facultad de Educación Física, Líder del Cuerpo Académico Educación Física y Salud, Imparte las Experiencias Educativas de; Fisiología del Ejercicio, Pesas y Deportes con Pelota. Investigador de Proyectos de Investigación inscritos a la Universidad Veracruzana. Ha Publicado Diversos Artículos en Revistas Nacionales e Internacionales sobre temas de Actividad Física y Salud. Correo-e: alexjking@hotmail.com

4 Licenciada en Educación Física Deporte y Recreación (UV 2010), Tesista Vinculada a la Unidad Medica Familiar N°61 del IMSS, colaboradora del Cuerpo Académico Educación Física y Salud, Profesora de Clase Directa del Nivel Primaria. Correo-e: cirkly56@hotmail.com

Sergio Hernández López, et. al. El impacto de la actividad física...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

encontrarse alejadas de zonas habitadas o encontrarse en mal estado, sino por el cambio en el estilo de vida de la población actual.

Ésta problemática nos arroja a puntos muy importantes como Educadores Físicos, ¿Que estamos haciendo en Pro de la Salud?, ¿Es suficiente la clase de Educación Física en las escuelas?, ¿Qué es lo que está provocando el estilo de vida actual a la salud de las personas? ¿Es necesario tomar medicamentos para combatir enfermedades como Resistencia a la Insulina?

Muchas preguntas cuya respuesta, necesita de la colaboración de grupos de trabajo enfocados a combatir el sedentarismo, la mala alimentación y la idea que los niños y adolescentes de ahora, tienen acerca de la salud física.

El educador físico tiene en sus manos las herramientas necesarias para combatir muchos de los aspectos antes mencionados, con resultados totalmente favorecedores.

Es por ello que en colaboración con el Instituto Mexicano del Seguro Social se presenta un programa de ejercicio físico aeróbico encaminado a los niños y adolescentes que padecen un síndrome denominado Resistencia a la Insulina, el cuál es el primer escalón para llegar a una diabetes Mellitus tipo 2 en edades tempranas. P.E.A.R.I está destinado a combatir la Resistencia a la Insulina sin medicamentos, teniendo al ejercicio Físico como piedra angular en el proceso para obtener una mejor calidad de vida, dejando de lado, los malos hábitos alimenticios, creando una conciencia sobre la importancia de la salud y sobre todo, descubrir los múltiples beneficios que la Actividad física puede tener en los niños y adolescentes que padecen dicha condición.

2. Concepto e historia del síndrome metabólico

Desde su origen hace millones de años, la evolución de la forma de vida de la raza humana cambió las condiciones de salud de nuestros antecesores, cuando se convirtieron de nómadas a sedentarios; de incivilizados a civilizados y de incultos a cultos. Los cambios se produjeron fundamentalmente por el sedentarismo y un exceso de comida y factores socioculturales se desarrollaron e implementaron con el tiempo; además, una predisposición genética se hizo manifiesta al menos en los últimos cinco a 10 mil años. Existe la evidencia que han dejado los habitantes de las cavernas de esas épocas, en donde se observa en dibujos rupestres la existencia de obesidad. En épocas más recientes, en pinturas o esculturas, se muestra cómo el exceso de comidas y de bebidas, sobre todo en personajes económicamente pudientes, desarrolla obesidad; tofos gotosos y muertes prematuras.

En 1970 Berson y Yallow definieron la resistencia a la insulina como un estado de la célula, tejido, sistema o en el cuerpo en su totalidad donde se requieren mayores cantidades de insulina para producir una respuesta normal en la utilización de glucosa; también se puede decir que se trata de una disminución de glucosa circulante en respuesta a la insulina administrada. Un síndrome es el conjunto de síntomas y signos que en general se agrupan para definir un cuadro clínico o una enfermedad. Según diferentes autores, existen algunas variaciones en los elementos que lo integran.

El síndrome metabólico es un concepto clínico que se caracteriza por la asociación de diabetes Mellitus, intolerancia a la glucosa, hipertensión

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

arterial primaria, obesidad central, dislipidemia hiperlipidemia, microalbuminuria y aterosclerosis. Esta alteración se vincula fisiopatológicamente con hiperinsulinemia por resistencia a la insulina.

La resistencia a la insulina definida por el modelo homeostático (HOMA) se calcula con la fórmula siguiente:

$$\text{HOMA IR} = \frac{\text{insulina en ayunas (en mU por mL)} \times (\text{glucemia en ayunas (en mg/dL)})}{18 \times 22.5}$$

De acuerdo con la Organización Mundial de la salud (OMS) (1998), el síndrome metabólico está compuesto por las siguientes características clínicas, antropométricas y bioquímicas: hipertensión arterial: (presión sistólica >160 mmHg; presión diastólica > 90 mmHg o bien si tiene tratamiento antihipertensivo); dislipidemia: triglicéridos > 150 mg/dL; colesterol HDL: (Hombres: <35 mg/dL; Mujeres: < 39 mg/dL); obesidad: (índice de masa corporal > 30 kg/m² ; relación cintura-cadera: (Hombres: > 0.90; mujeres > 0.85); micro albuminuria: (> 20 µg/minuto) y trastornos en la homeostasis de la glucosa tales como: glucemia en ayunas alterada (GAA): 111 a 125 mg/dL; diabetes Mellitus (American Diabetes Association: glucosa en ayuno > 126 mg/dL. En la curva de tolerancia a la glucosa: intolerancia a la glucosa (ITG): glucemia entre 140 a 199 mg/dL a las dos horas; diabetes Mellitus se diagnostica cuando la glucemia es igual o mayor a 200 mg/dL, según la OMS.

Desde el punto de vista clínico, también se describe obesidad androide, dislipoproteinemia, gota, aterosclerosis prematura, androgenismo, osteoporosis, hipercoagulabilidad, hígado graso, defectos en fibrinólisis y apnea del sueño. La sensibilidad a la insulina e el grado de respuesta de

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

la glucemia de un sujeto a la aplicación o secreción de la insulina.

En la sociedad moderna, en donde hay comida excesiva, la resistencia a la insulina se desarrolla por una dieta muy alta en grasa saturada, sedentarismo y obesidad, que con el tiempo provocan agotamiento de la célula beta y en consecuencia aparece la intolerancia a la glucosa, la dislipidemia y la hipertensión.

A partir de 1980 se comenzó a conocer mucho más sobre este síndrome. Al respecto Modan encontró la relación entre hipertensión, obesidad e intolerancia a la glucosa; Reaven habla del papel de la resistencia a la insulina en la enfermedad humana; Kaplan describe el “cuarteto de la muerte” constituido por obesidad de la parte superior del cuerpo, intolerancia a la glucosa, hipertrigliceridemia e hipertensión.

Ferranini y cols. Describen que la hiperinsulinemia es hecho clave en el desarrollo del síndrome metabólico y sus alteraciones cardiovasculares; Björntorp populariza este síndrome y Bouchard describe las causas y manifestaciones genéticas del síndrome metabólico, incluyendo la relación entre diabetes, obesidad e hiperlipidemia.

Zimmet publica la relación de gene ahorrador o economizador que influye en el desarrollo de la hiperinsulinemia,-durante las hambrunas ésta provoca una eficacia metabólica máxima que favorece la supervivencia. En 2001 se descubrió una nueva hormona llamada resistina que produce obesidad y diabetes, ésta se genera en el adiposito y funciona como RNA mensajero. La mal nutrición materna también influye en el desarrollo de diabetes Mellitus y síndrome metabólico.

Podemos concluir que en donde se tiene comida excesiva, la resistencia

a la insulina se desarrolla a causa de una dieta muy alta en grasa saturada, sedentarismo y obesidad; estos elementos con el tiempo provocan agotamiento de la célula beta y en consecuencia aparece la intolerancia a la glucosa, diabetes Mellitus, dislipidemia e hipertensión.

3. Concepto de resistencia a la insulina

La resistencia a la insulina, la disminución en la sensibilidad a la insulina o la falla en la acción de la insulina han emergido en los últimos años como conceptos familiares para los clínicos de muchas especialidades. De forma simplificada, dichos términos se refieren a una respuesta biológica disminuida de los tejidos periféricos a una concentración específica de insulina, con la consiguiente hiperinsulinemia compensatoria. Esta hiperinsulinemia adaptativa o secundaria debe ser diferenciada de la hipersecreción primaria por parte de las células beta pancreáticas.

La insulina ejerce diversas acciones, principalmente sobre el metabolismo de los carbohidratos, de grasas y de proteínas, participa en el desarrollo, diferenciación y supervivencia celular e influye en el equilibrio hidroelectrico y en la función endotelial; sin embargo, la resistencia a la insulina quizá no se presente sobre todas las acciones de la insulina y probablemente se limite a su acción sobre carbohidratos.

La concentración plasmática de insulina no presenta una distribución bimodal o multimodal, de ahí que su comportamiento deba estar influido por factores ambientales, además de los genéricos. No existe un punto de corte universal para definir hiperinsulinemia, sin embargo, se ha sugerido que pudiera considerarse al valor correspondiente a 2

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

desviaciones estándar por arriba de la media, de tal forma que las concentraciones que se encuentren por encima de dicho valor pudieran considerarse como hiperinsulinemia.

En el estudio de Corazón de San Antonio, el valor de 31 $\mu\text{U/mL}$ de insulina se definió como el punto de corte para hiperinsulinemia en población sana (Sin obesidad y sin diabetes) con el empleo del criterio antes mencionado, donde se encontró que alrededor de 8% de la población presentaba hiperinsulinemia y que la prevalencia de la obesidad, intolerancia a la glucosa, diabetes Mellitus tipo 2, hipertensión arterial, hipertrigliceridemia y disminución de las lipoproteínas de alta densidad fue dos a tres veces mayor en los individuos con insulina de ayuno por arriba de 31 $\mu\text{U/mL}$.

Sin embargo el valor empleado como punto de corte puede variar entre las poblaciones debido a una gran variedad de factores, entre ellos, la sensibilidad y especificidad que se requieran para un propósito y análisis en particular. Existe evidencia de que la hiperinsulinemia presenta una fuerte correlación con factores de riesgo para enfermedad cardiovascular, como elevación de glucosa, hipertensión arterial, elevación de triglicéridos, disminución de colesterol de alta densidad, elevación de los valores del inhibidor del activador del plasminógeno tipo 1, aumento del índice cintura-cadera, hiperuricemia microalbuminaria y bajo peso al nacer, considerándose, asimismo a la hiperinsulinemia en forma aislada como un factor de riesgo.

Actualmente el término resistencia a la insulina se aplica a un amplio rango de condiciones donde la tolerancia a la glucosa puede ser normal, anormal o francamente en rangos diabéticos, pero donde la respuesta a

la insulina es subnormal. Las condiciones que cursan con resistencia a la insulina como fondo común y que se han agrupado en el denominado síndrome metabólico son: intolerancia a la glucosa o diabetes Mellitus, obesidad, hipertensión arterial, dislipidemia, hiperuricemia, síndrome de ovario poliquístico y enfermedad cardiovascular, entre otras.

En la población sana, donde la tolerancia a la glucosa es normal, existe una considerable variabilidad en la sensibilidad a la insulina. Resistencia a la insulina e hiperinsulinemia se han encontrado en hijos sanos de padres con diabetes tipo 2 o con hipertensión arterial, por lo que existe evidencia que la sensibilidad a la insulina y la hiperinsulinemia pudieran ser controladas por factores genéticos. Mientras que los pacientes con obesidad son más resistentes a la insulina que sujetos no obesos, algunos obesos son relativamente sensibles a la insulina. La resistencia a la insulina puede preceder y preceder el desarrollo de diabetes Mellitus tipo 2, hipertensión esencial y dislipidemia y, así mismo, se puede presentar en dichas entidades en forma independiente de la obesidad. La presencia de una condición -ya sea diabetes Mellitus tipo 2 o hipertensión arterial - en los probandos o en sus familiares predice la subsecuente aparición de la otra. La estimación de la adiposidad pudiera auxiliar en predecir con mayor exactitud la resistencia a la insulina en estos casos.

Desgraciadamente, el diagnóstico de resistencia a la insulina no se puede realizar de forma clínica y no se cuenta con un examen de laboratorio fácil y accesible que permita identificarla. Por otra parte los diferentes métodos que existen para estimar la sensibilidad o la resistencia a la insulina muestran resultados variables de acuerdo a

cada población en particular y a cada situación específica.

Por último no es posible crear una clasificación de estados resistentes a la insulina, ya que son múltiples los mecanismos que participan en su génesis y la lista de síndromes y condiciones resultantes es grande.

4. Índice HOMA

Matthews y Cols, presentaron un modelo matemático, homeostasis model assessment (HOMA), que permite realizar estimaciones de resistencia insulínica y función de las células beta mediante las concentraciones de la glucosa y la insulina plasmáticas en ayunas. Este método explora las características homeostáticas de un sistema metabólico para inferir el grado de sensibilidad insulínica compatible con esas características. En los últimos años, este método ha sido utilizado en varios estudios clínicos y epidemiológicos, utilizando en todos ellos individuos sanos para establecer rangos de normalidad.

La resistencia a la insulina definida por el modelo homeostático (HOMA) se calcula con la fórmula siguiente:

$$\text{HOMA IR} = \frac{\text{insulina en ayunas (en mU por mL)} \times (\text{glucemia en ayunas (en mg/dL)})}{18 \times 22.5}$$

La prueba para determinar el HOMA se debe realizar al paciente en ayunas, extrayendo una muestra de sangre, y al finalizar eso, debe tomar una solución glucolizada, esperar dos horas a que ésta haga efecto y tomar una segunda muestra de sangre, que serán las que sean enviadas para obtener el HOMA.

Para fines de este programa el índice HOMA está dado automáticamente por el IMSS, ya que ellos cuentan con un programa que realiza la cuenta

pidiendo únicamente los resultados de la glucemia e insulina, arrojando de manera práctica el resultado del HOMA.

5. Ejercicio físico aeróbico

Las modalidades de ejercicio físico presentan requerimientos específicos de energía. El Adenosin Trifosfato (ATP) es la fuente inmediata de energía química, se almacena en la mayor parte de las células, especialmente las musculares. “El ATP consiste en un gran complejo de moléculas, llamado Adenosina, y tres componentes más simples, los grupos fosfato”.

Al descomponerse el ATP, cuando se elimina su grupo de fosfato, libera una cantidad de energía inmediata que es utilizada por todo trabajo biológico. Para reconstruir o resintetizar el ATP es necesario energía. Los materiales para la síntesis son los productos de su descomposición; el Adenosindifosfato (ADP) y el Fosfato Inorgánico (Pi).

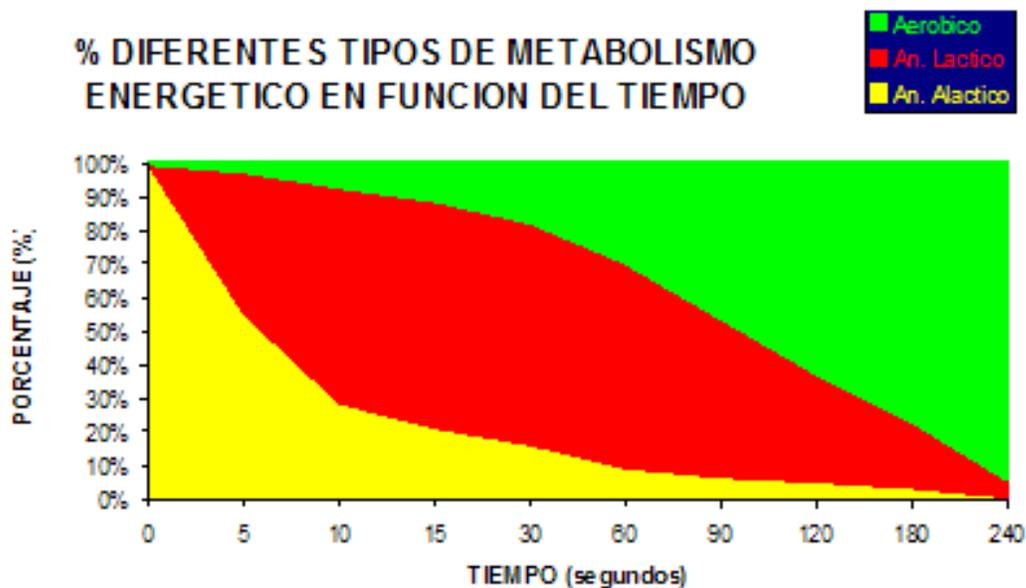
La resíntesis del ATP proviene de tres series diferentes de reacciones químicas que se producen en el cuerpo:

1. Sistema del Fosfágeno o ATP - PC: La Fosfocreatina (PC) se almacena en las células musculares, al igual que el ATP. Cuando se descomponen o sea cuando se elimina el grupo de fosfato, se libera una gran cantidad de energía. Esta energía liberada se acopla al requerimiento energético para la resíntesis del ATP. La utilidad de este sistema reside en la rápida disponibilidad de la energía antes que en su cantidad.

2. Sistema del Ácido Láctico o Glucólisis Anaeróbica: El término glucólisis se refiere a la degradación del azúcar o hidrato de carbono, el cual provee la energía necesaria para la resíntesis de ATP. La descomposición

del azúcar es parcial, debido al carácter anaeróbico, por lo cual uno de los productos finales es el ácido láctico. Cuando este ácido se acumula en los músculos y en la sangre se origina una fatiga muscular transitoria.

3. *Sistema del Oxígeno o Aeróbica*: El glucógeno, en presencia de oxígeno, se descompone en dióxido de carbono (CO₂) y agua (H₂O) para resintetizar una cantidad de energía suficiente. El dióxido de carbono que se produce se difunde libremente desde las células musculares a la sangre y es llevada al pulmón, desde donde se exhala. El agua que se forma resulta útil dentro de la propia célula, pues el mayor componente de la célula en realidad es agua.



6. Ejercicio aeróbico

Son ejercicios de media o baja intensidad y de larga duración, donde el organismo necesita quemar hidratos y grasas para obtener energía y para ello necesita oxígeno. Son ejemplos de ejercicios aeróbico: correr,

nadar, ir en bici, caminar, etc. Se suele utilizar a menudo para bajar de peso, ya que como hemos dicho, con este tipo de ejercicio se quema grasa. También, al necesitar mucho oxígeno, el sistema cardiovascular se ejercita y produce numerosos beneficios.

Este sistema utiliza los hidratos de carbono, las grasas y la proteína para resintetizar grandes cantidades de ATP sin generar subproductos que producen fatiga.

A nivel musculoesquelético, el ejercicio aeróbico tiene importantes efectos al ser el músculo el efector del sistema. Los principales cambios son los relativos a la mejora de la capacidad funcional del músculo por aumentos en el tamaño muscular y en las mitocondrias y, por ello, en la capacidad de extraer y liberar energía, cambios que se traducirán en un aumento de la potencia y la resistencia muscular. Otros cambios son los referidos a la mejora en la fuerza de los tendones y en la flexibilidad o rango de movimiento de las articulaciones.

Otros importantes efectos de la actividad física en el sistema musculoesquelético son la mejora en la coordinación neuromuscular y en la agilidad. La actividad física será, pues, en este sistema un control del declive fisiológico asociado a la edad, especialmente en masa y fuerza muscular, flexibilidad y coordinación motora.

A nivel metabólico, el ejercicio físico aeróbico produce importantes cambios para asegurar la extracción y liberación de la energía que va a ser gastada en el trabajo muscular. Esta energía la conseguirá el músculo metabolizando, primero, en los primeros minutos del ejercicio, su glucógeno almacenado, después, en los minutos siguientes, los azúcares y ácidos grasos transportados por la sangre y, finalmente, en

ejercicios más prolongados, la principal fuente de energía serán los ácidos grasos libres. A este nivel, el ejercicio contrarrestará el declive metabólico asociado a la edad.

Otros importantes efectos fisiológicos de la actividad física aeróbica hacen referencia a cambios hormonales, en la concentración de hemoglobina en sangre, etc. De particular importancia, por sus grandes efectos fisiológicos y psicológicos, son los aumentos en los niveles de catecolaminas y endorfinas.

Los efectos psicológicos de la actividad física de tipo aeróbico son también considerables. Los beneficios psicológicos más y mejor estudiados son los cognitivos y afectivo-emocionales. Referidos concretamente a la edad avanzada, los principales cambios cognitivos informados han sido los relativos a mejoras en la atención, memoria y razonamiento, probablemente mediados por los efectos cerebrales asociados a los cambios cardiorrespiratorios inducidos por el ejercicio.

* **Mejora de la salud y la calidad de vida:** Supone no sólo la prevención de enfermedades sino que, en una acepción más amplia, se convierte en factor primordial de la calidad de vida. La estrecha relación entre la práctica adecuada y sistemática de la actividad física y la salud física y social, se constituyen en una de las funciones relevantes de la Educación Física.

Se pretende mejorar de forma armónica y equilibrada el rendimiento motor que lleve a incrementar su disponibilidad física. El equilibrio personal, las relaciones que se establecen con el grupo, la liberación de tensiones a través de la actividad y el combate al sedentarismo, son elementos relevantes de esta contribución a la salud y calidad de vida.

7. Diferencias entre Ejercicio Aeróbico y Anaeróbico

Principal: La denominación indica la principal diferencia, uno se realiza con una toma principal de energía del oxígeno y el otro, el anaeróbico, se puede realizar sin oxígeno.

Intensidad: Para realizar ejercicio aeróbico es necesario estar por debajo de cierto umbral de intensidad, que varía en cada persona. Un deportista puede realizar un buen porcentaje de ejercicio aeróbico realizando intensidades cercanas al 80%. Un adulto sedentario al iniciarse en la actividad física no debería pasar del 60%. Algunos estudios afirman que niños pre adolescentes pueden realizar aeróbicos por encima del 80% del esfuerzo máximo.

Pulsaciones

Como siempre se recuerda que son tablas y porcentajes generales.

- Anaeróbico: entre el 80 y el 100% de las pulsaciones máximas.
- Aeróbico Intenso: entre el 70% y el 80% de las pulsaciones máximas.
- Aeróbico quema grasas: entre el 60% y el 70% de las pulsaciones máximas.
- Aeróbico iniciación o recuperación: entre el 50% y el 70% de las pulsaciones máximas.

7. El Ejercicio Físico y la Resistencia a la Insulina

El sedentarismo, la baja actividad física (AF) y particularmente, un bajo

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

acondicionamiento cardiorrespiratorio están reconocidos como causas importantes de morbimortalidad en poblaciones con mayor desarrollo industrial. La inactividad física contribuye en gran medida a la presentación de enfermedades crónico degenerativas, como obesidad, diabetes Mellitus tipo 2, enfermedad coronaria y cerebrovascular; por lo tanto, es una causa importante para desarrollar dichas enfermedades a cualquier edad, aún en niños, evidenciado en estudios recientes, el aumento de la incidencia en estas poblaciones.

La fuerte asociación entre inactividad y enfermedad y su elevada prevalencia en estas sociedades conduce a un incremento sustancial de la problemática de salud. Los beneficios de la actividad física regular en el tiempo libre, sobre la salud, están ampliamente reconocidos y han sido documentados en varios estudios, en los que se encuentra la relación directa entre la Actividad Física y el mantenimiento de la salud. Por otro lado, varios estudios poblacionales muestran que el incremento en el nivel de Actividad Física regular es inversamente proporcional a la mortalidad independiente, sin embargo, cuando se controlan otros factores de riesgo se obtienen mayores beneficios.

Estudios específicos que incluyen pruebas de esfuerzo para determinar la capacidad aeróbica a través de la medición del consumo máximo de oxígeno (VO₂max), han determinado que los factores pronóstico de mayor importancia en todas las causas de mortalidad, incluyendo la tasa de morbimortalidad cardiovascular, son los niveles de Actividad Física que se realizan rutinariamente como parte integral del modo de vida, y no es suficiente el antecedente de haberla realizado en algún momento pasado, por lo que aquellos que mantienen un mayor nivel de actividad,

son 40% menos propensos a morir, que los grupos menos activos. Estos datos soportan fuertemente la necesidad de incrementar la actividad física diaria y el nivel de acondicionamiento físico (incluye capacidad cardiovascular, flexoelasticidad y fuerza) en la población, con el objetivo de mejorar la salud y disminuir las tasas de mortalidad, a través de la modificación de los factores de riesgo.

El metabolismo de la glucosa puede alterarse a corto plazo con cambios en el nivel de Actividad Física, se ha demostrado que sujetos con respuesta normal de tolerancia a la glucosa después de varios días de reposo completo en cama, aumentan la resistencia a la insulina.

En la Diabetes Mellitus 2, que se caracteriza por presentar resistencia a la insulina y alteración en su secreción tiene como principales factores de riesgo el sedentarismo y la obesidad, por lo que el tratamiento se centra en una alimentación adecuada y un incremento en la Actividad Física, que trasciende en la prevención de complicaciones crónicas. Estudios experimentales muestran que la Actividad Física (AF) es una de las principales terapias para disminuir de forma aguda la glucosa sanguínea en quienes presentan Diabetes Mellitus 2 (DM2), se ha establecido que ejerce un mecanismo sinérgico junto con la insulina en los tejidos sensibles a esta. La secreción anormal y la resistencia periférica a la insulina son los principales factores modificados agudamente por la AF, debido a que influye en la respuesta metabólica de los pacientes con DM 2.

El ejercicio físico programado ha demostrado beneficios en la disminución de peso y en el control glucémico de estos pacientes, ya que reduce la resistencia a la insulina y los niveles de insulina

plasmática en sujetos hiperinsulinémicos, debido a un aumento en la sensibilidad a la insulina por el consumo de glucógeno muscular durante el ejercicio, al mejoramiento molecular en el sistema de transporte de glucosa dependiente de insulina y que por ende, incrementa el consumo de glucosa, de tal forma que mejora la tolerancia a la glucosa, disminuyendo sus niveles sanguíneos y los de hemoglobina glucosilada.

El papel potencial de la AF en la prevención y control de la DM ha sido ampliamente documentado y sustentado en las últimas décadas. Se encontró que la AF realizada en el tiempo libre está relacionada inversamente con el desarrollo de DM2 en 5,990 alumnos varones de la Universidad de Pennsylvania, así también, en el estudio con enfermeras se observó una reducción de la incidencia de DM en aquellas que mantenían un ejercicio regular y en el estudio de médicos con varones se encontró una inversa entre la incidencia de DM y la frecuencia de un ejercicio vigoroso, además a mayor frecuencia del ejercicio, cinco o más veces a la semana, hubo una reducción de 42% del riesgo de DM, en comparación con aquellos que lo realizaban una vez a la semana. También se encontró que la AF de moderada intensidad durante 30 minutos, la mayoría de los días de la semana previene la incidencia de DM 2 en uno de cada cuatro casos, en el lapso de 3 meses.

El ejercicio físico para la prevención, manejo y control de la DM está retomando mayor importancia, por lo que debe tomar un carácter formal, con la finalidad de que el paciente logre los mayores beneficios del mismo. El desarrollo de un programa de ejercicio debe ser planeado, individualizado y monitorizado adecuadamente, por tanto, es necesario tener habilidad y conocimiento teórico del personal profesional de la

salud para determinar los objetivos del ejercicio, procedimientos y recursos materiales para cada paciente, adecuándolos a sus necesidades y preferencias, tomando en cuenta la participación activa del paciente en dicho proceso, para evitar las complicaciones potenciales del ejercicio mal prescrito o mal orientado, así como promover el apego al programa de ejercicio para que el paciente con diabetes pueda hacerlo parte inseparable de su estilo de vida.

La diabetes Mellitus tipo 2 afecta desde la edad pediátrica y adolescentes. Para los pacientes pediátricos, anuncia la aparición de enfermedades cardiovasculares, la retinopatía, nefropatía y neuropatía, con riesgo de perjudicar la calidad de vida y muerte prematura en el adulto. Los niños con sobrepeso que han entrado la pubertad (o que son mayores de 10 años) son considerados en riesgo por la American Diabetes Association (ADA), si se ajustan a 2 de los siguientes criterios:

- Historia familiar de diabetes Mellitus tipo 2 en segundo grado
- La raza o el origen étnico es indio americano, nativo de Alaska, negro, hispano, o Asiático / Islas del Pacífico
- Presencia de una enfermedad asociada a la Resistencia a la Insulina (hipertensión, dislipidemias, Síndrome de Ovarios Poliquísticos, etc.).

Modificaciones de estilo de vida son la base del tratamiento inicial de la diabetes Mellitus tipo 2: son la adquisición y la integración saludable de comportamientos en materia de nutrición, ejercicio y control del peso. La actividad física es una piedra angular de tal gestión, el ejercicio se asocia con la mejora a corto y largo plazo del síndrome metabólico y disminuyen la resistencia a la insulina. Estas intervenciones han demostrado ser eficaces en la prevención de DM2 y las complicaciones

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

de la diabetes entre los adultos, y evaluación de estas intervenciones en niños con la diabetes Mellitus tipo 2 es una necesidad urgente.

Además de disminuir los factores de riesgo y estrategias para la prevención de la diabetes y sus complicaciones. Las recomendaciones en los niños y adolescentes se enmarcan en términos de sentirse mejor, verse mejor, y tener una mejor Calidad de Vida.

El objetivo del presente estudio es demostrar que los cambios realizados en ejercicio aeróbico, orientación dietética y apoyo psicológico tienen un efecto en los adolescentes que cursan con Resistencia a la insulina.

Se aplicó el programa a niños y adolescentes del sexo masculino o femenino derechohabientes y no derechohabientes del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en edades de 9 a 15 años de edad residentes del puerto de Veracruz.

8. Resistencia a la insulina (HOMA)

Se llegó a uno de los puntos más importantes de P.E.A.R.I. que consiste en definir si el ejercicio aeróbico tuvo impacto de manera significativa o no, en los sujetos que se sometieron al programa.

Los resultados fueron los siguientes:

RESISTENCIA A LA INSULINA (HOMA)		
	INI CIA L	FIN AL
SUJ	6.5	4.5

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

ET	2	3
01		
SUJ	4.5	2.7
ET	2	5
02		
SUJ	11.	6.2
ET	25	9
03		
SUJ	3.1	0.9
ET	4	4
04		
SUJ	3.1	01/
ET	4	03/
05		10

Tabla 1. Diferencia entre el índice HOMA inicial y final.

Grafico 1. Diferencia entre HOMA inicial y final

En la gráfica anterior encontramos la importancia de P.E.A.R.I en la disminución de la resistencia a la insulina en niños y adolescentes, tomando como referencia normal de HOMA el 3.16 (Parámetro establecido para niños y adolescentes), encontramos que 3 de los 5

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

sujetos sometidos estaban por arriba del índice normal, y que 2 de los 5, se encontraban en el límite de los permisibles.

Encontramos que al finalizar P.E.A.R.I. todos los sujetos tuvieron una disminución significativa en el Índice HOMA de R.I, puntualizando que 3 de ellos ahora se encuentran por debajo del parámetro, lo que nos hace saber que ya no padecen el Síndrome de Resistencia a la Insulina y de los otros 2, que se encuentran en niveles mucho más bajos que al inicio del programa, lo que nos permite concluir que si mantienen el estilo de vida que se les modificó a través de P.E.A.R.I, los 3 que ya se encuentran normales, pueden seguir sin ningún riesgo y los otros 2 pueden seguir disminuyendo los niveles hasta encontrarse en un parámetro normal para su edad.

“Todo Ejercicio Físico produce resultados favorables siempre y cuando, atienda a las necesidades del individuo que lo solicita”

Ésta es una frase que nació a través de P.E.A.R.I, pues todo individuo tiene características diferentes que lo hacen único, y si atendemos a sus necesidades encontraremos beneficios muy favorables. A lo largo de éste trabajo podemos dar cuenta de la importancia del ejercicio físico en edades tempranas para combatir problemas de salud que en un futuro pudieran convertirse en una condición de vida desfavorable, y que pueden interrumpir con el desarrollo óptimo de la población adolescente. P.E.A.R.I, a través de podemos demostrar que funciona de manera favorable para combatir la Resistencia a la Insulina en niños y adolescentes, que de no ser por estar sometidos a éste programa muy probablemente podrían desarrollar enfermedades tales como Diabetes

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Mellitus, Hígado graso, etc. Incluso, sin llegar a la adultez.

Los resultados que éste programa arrojó fueron tan favorecedores que no cabe la menor duda de la importancia de mantener un estilo de vida saludable incluyendo diariamente la Actividad Física, los buenos hábitos alimenticios y la conciencia de que tenemos un cuerpo que debemos cuidar, y velar por su estado de salud óptimo, porque la situación actual no está para vivir medicados por cualquier situación que se nos presente.

P.E.A.R.I, permitió ver que el ejercicio físico tiene múltiples beneficios si se enfoca en situaciones particulares como en éste caso a la Resistencia a la Insulina. Y también nos garantiza que la conciencia de los sujetos que participaron en el programa ha cambiado para mejorar su salud.

Bibliografía

ALTER, M. (1999). *Enciclopedia General del Ejercicio*. Barcelona: Paidotribo. Tomo VII.

ALVAREZ, J. (s/d). *Diabetes*. [Sitio oficial]. www.fundaciondiabetes.org/.

BRAVO, C. (1985). *Cuantificación de la aptitud física del ser humano*. México: Didáctica Moderna.

GONZÁLEZ, R. (2004). *Síndrome metabólico y enfermedad cardiovascular*. México: Intersistemas Editores

Sergio Hernández López, et. al. El impacto de la actividad física...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

GONZÁLEZ, R. (2005). *Intolerancia a la glucosa, diabetes tipo 2, hipertensión arterial, obesidad, dislipidemia y resistencia a la insulina*. México: Intersistemas Editores.

GONZALEZ SUAREZ, R. (2006). "Instituto Nacional de Endocrinología". *Revista Cubana Endocrinología*. 17(3).

HEYWARD, V. (1996) . *Evaluación y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.

JAIME, P., ROSA, P., KARINA, H. (2006). "Resistencia a la insulina en adolescentes con sobrepeso y obesidad". Lima: Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

LEVY, J., MATTHEWS, D., HERMANS, M. (1998). *Correct homeostasis model assessment (HOMA)*. Heidelberg: Diabetologia.

MATTHEWS, D., HOSKER, J., RUDENSK, A., NAYLOR, B., TREACHER, D., TURNER, R. (1985). *Homeostasis model assessment: insulin resistance and B-cell function from fasting plasma glucose and insulin concentrations in man*. Heidelberg: Diabetologia.

MIRANDA LOZANO, D. (2009). *Actividad Física y diabetes tipo 2 en niños y adolescentes*, www.efdeportes.com/,14, 133.

PADRÓN, R., FERNÁNDEZ, G., MAS, J., GONZÁLEZ, R. (1996). "Insulinorresistencia e hiperinsulinismo en mujeres con

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

hiperandrogenismo”, *Revista Cubana de Endrocrinología*, Número 43. pp. 332-336.

SANCHÉZ, R. (1992). *Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

SERRA, G. J. R. (1996). *Prescripción del Ejercicio Físico para la salud*. Barcelona: Paidotribo.

SIMENTAL, A. (2007). *Antología de Evaluación del Desempeño Físico*, Boca del Río: Universidad Veracruzana.

VARGAS, R. (1998). *Teoría del entrenamiento*. México: Diccionario de conceptos, UNAM.

VIOLANTE, R., PORRES, M. (2005). *Diabesidad: un enfoque epidemiológico y preventivo*. México: Medicina Interna de México.

WALLACE, T., LEVY, J., MATTHEWS, D. (2004). *Use and abuse of HOMA modeling*. Oxford: Diabetes Care.

WALLACE, T., LEVY, J., MATTHEWS, D. (2004). “An increase in insulin sensitivity and basal beta-cell function in diabetic subjects treated with pioglitazone in a placebo-controlled randomised study”. Oxford: *Diabetes Med*.

La salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima

Jonás Larios Deniz,¹ Marisela Larios Torres² y Rodolfo Rangel Alcantar³

1. Introducción

El exceso de trabajo de los profesores de tiempo completo y de otros trabajadores universitarios en los últimos diez o más años fue provocado por la presión de políticas de modernización para la asignación de financiamiento de la educación superior, léase Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); mismas que se complejizan y propician una loca carrera de la obtención y administración de recursos.

La estrategia que hemos imaginado consiste en atender dos áreas de la vida cotidiana del trabajador universitario, específicamente el profesor, que observamos no han sido suficientemente atendidas: la actividad física y la alimentación en el trabajo. La intención es aportar a la discusión en torno a la construcción de mejores estilos de vida que permitan preservar la salud del personal que de dañarse representaría un alto costo económico a la institución y que de seguir así muy pronto estaría “quemado”.

2. Desarrollo

¹ Doctor en Educación (UdeC, 2010). Profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México. Obtuvo el Premio peña Colorada en sus estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado, distinción que se otorga a los estudiantes con más alto promedio de la generación. Es líder del cuerpo académico 53 “Educación superior e investigación educativa”. Autor del capítulo de libro “El esfuerzo creativo del profesorado en el bachillerato universitario” publicado en Presente y futuro del Bachillerato. Correo-e: jonaslarios@hotmail.com

² Maestría en ciencias, área tecnología y educación (U de C, 2001). Docente en la Licenciatura en Educación Media Especializado en Matemáticas. Forma parte del Cuerpo Académico UCOL- 61 Didácticas Especiales, Línea de Generación y Aplicación del conocimiento: Modelos educativos. Ha publicado sobre temas relacionados con rendimiento académico, uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, entre otros. Correo-e: mlarios_19@hotmail.com

³ Es profesor investigador de tiempo completo de la Universidad de Colima, en la Facultad de Pedagogía, tiene el grado de Maestro en Ciencias, área tecnología y educación, es profesor normalista y pedagogo; ha ofrecido diferentes cursos, talleres y ponencias enfocados a la formación del profesorado en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Publicó el libro de texto Rumbo a la estadística multivariante. Correo-e: rodolfo1@ucol.mx

2.1. Docencia, estrés y salud

La dinámica intensa que exige nuestra sociedad lleva su dinámica, impacta de manera importante en la tarea del docente, quien se ve inmerso en una carga de responsabilidades que le generan consecuencias en su salud, principalmente originándole estrés.

El término estrés se ha venido utilizando en la lengua inglesa al menos desde el siglo XV, la palabra es de origen latino y ha tenido diversas transformaciones; en el siglo XIX se hacía referencia a una fuerza externa, a la presión o a las tensiones sometidas. La palabra estrés se ha venido utilizando en una diversidad de circunstancias, tanto que la mayoría de las personas no sabe qué es lo que intenta decir cuando la usa. La conceptualización del término estrés ha sido desarrollada principalmente por Seley, Lazarus y Folkman (1986), quienes lo definen como una “relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

Por otra parte, el estrés laboral es aquel cuyos desencadenantes están ligados específicamente al desempeño de una profesión determinada. El Estrés laboral es un estado de activación física y psicológica relacionada con el esfuerzo necesario para hacer frente a las demandas ambientales, cuando este estado se hace crónico tiene repercusiones negativas en la salud (www.terra.es/educacion/articulo/articulo.cfm?ID=EDU4612-35k).

El docente estresado es aquel que se siente fatigado y sin energía, insatisfecho con su trabajo, muy crítico con su entorno laboral, pero a la vez muy resistente al cambio, se sienten impotentes, frustrados y ven el panorama muy desalentador. Muchos docentes con un gran nivel de estrés laboral son capaces de deslindar su vida personal y familiar de su trabajo.

A finales de los años setentas en Norteamérica se realizaron diversas investigaciones relacionadas con la salud y el estrés de los docentes, estas relacionaban el síndrome de *burnout* con las profesiones de ayuda y actividades que tienen relación directa con el público; en un principio las investigaciones se centraban en las personas que ejercían este tipo de profesiones, tales como:

psiquiatras, psicoterapeutas, profesores, trabajadores sociales y personal de enfermería; se demostró que los estresores tienen un efecto a largo plazo en todos los sistemas biológicos del cuerpo.

En lo que respecta a investigaciones realizadas sobre el estrés en los maestros se encontraron estudios sobre la satisfacción del trabajo en maestros que comenzaron a identificar las fuentes del descontento, no obstante, fue hasta 1970 que las publicaciones que se referían directamente al estrés docente comenzaron a aparecer en números razonables (Abrigo y Thoresen, 1976; Dunham, 1976; Kyriacou y Sutcliffe, 1977). Durante 1980 el número de estudios que informaron sobre el estrés de maestros creció rápidamente (Kyriacou, 1987; Col y Walke, 1989); a finales de 1990 la literatura sobre el tema llegó a ser voluminosa (Travers y Tonelero, 1996; Dunham y Varma, 1998; Vandenberghe y Huberman, 1999; Kyriacou, 2000).

Uno de estos estudios es el realizado por Huberman (1993), dicho estudio fue basado en 160 entrevistas a maestros de Suiza, con el objetivo de conocer a través de su experiencia laboral, cuales son las típicas situaciones que hacen que el maestro experimente la frustración en su trabajo; en él se indicó que la mayoría de los maestros parecen encontrar un período de autoduda y desencanto. Huberman informa que entre los motivos más comunes que provocan el estrés en los maestros es la fatiga, la tensión nerviosa, la frustración, el desgaste, las dificultades para adaptarse a los alumnos, la fragilidad y la rutina personales. Cabe mencionar que dichos resultados pueden ser similares en todos los niveles educativos, ya que las situaciones a las que se enfrentan los maestros tanto en primaria, secundaria, preparatoria y en la universidad pueden tener aspectos en común, por lo tanto ningún profesor está exento de padecer estos síntomas o circunstancias comunes que producen el estrés.

Kinnuen (1988) realizó un estudio que tuvo el objetivo de examinar cómo se manifestaba el estrés y describir cualquier diferencia observable en el trasfondo de los enseñantes, su personalidad y las variables relativas a sus reacciones defensivas; para ello empleó un diseño longitudinal sobre 153 docentes, con seis mediciones repetidas por medio de un cuestionario sobre los indicadores del

estrés (estimación de los estados de ánimo subjetivos) durante el trimestre de otoño, en 1983. Este estudio descubrió cuatro grupos distintos, según su experiencia del estrés:

- a. Docentes agotados durante todo el trimestre.
- b. Aquellos que se recuperaban del estrés durante las primeras semanas del trimestre, pero no más tarde.
- c. Aquellos que nunca padecían estrés.
- d. Docentes que se sentían cansados e inquietos al principio y al fin del trimestre.

Con todo ello se descubrió que estas diferencias venían determinadas por la personalidad de los maestros y las estrategias defensivas que ellos mismos empleaban (Kiyriacou, 2001: 7).

French (1993) realizó un estudio en Estados Unidos en donde se examinó la relación entre la percepción que tenían 223 maestros de primaria del tamaño de sus clases, como elemento de estrés, y la proporción entre número de maestros y de los alumnos en sus escuelas. El estudio descubrió que los que trabajaban en una escuela con grupos más reducidos tendían a considerar que el tamaño de la clase causaba o muy poco o nada de estrés y tenían menos tendencia a usar métodos educativos inefectivos y desagradables. Una amplia gama de investigaciones han revelado que uno de los factores más importantes que producen estrés es la falta general de recursos, es decir, inadecuados edificios destinados a la escuela, aireación deficiente, falta de materiales educativos, etc. Por lo tanto la escasez de recursos pueden influir en el incremento del estrés en los maestros, cabe mencionar que este punto puede variar de acuerdo al nivel educativo, así como a la zona social en la cual se encuentran los centros escolares.

Los diversos estudios sobre las manifestaciones y consecuencias comunes que padecen los maestros en relación al estrés, tienen en común las siguientes manifestaciones y consecuencias:

Cuadro I. Manifestaciones del estrés y sus consecuencias en los maestros

Manifestaciones	Consecuencias
Falta de energía.	Frustración laboral.
Falta de competencia.	Monotonía.
Falta de esfuerzo.	Ausencia laboral.
Carencia de expectativas.	Abandono de la profesión.
Insatisfacción laboral.	Problemas de salud (migraña, dolor de cabeza, etc.).
Mala relación de trabajo.	Problemas emocionales
Insatisfacción económica.	(temor, desequilibrio emocional, etc).
Siente que su trabajo no es reconocido.	Violencia física en el aula.
Falta de seguridad laboral.	Conflictos ideológicos,
Fatiga física y emocional.	Aislamiento social.

El estrés al que se enfrentan los educadores tiene efecto en su persona; particularmente sobre sus actitudes y conductas.

En cuanto a las implicaciones físicas del estrés se pueden señalar las siguientes: dolores de cabeza y migrañas, úlceras e indigestiones, problemas de espalda y cervicales, agotamiento o fatiga. Las implicaciones emocionales son: sentimientos de ansiedad, depresión, agresividad, desconocimiento de sus propias emociones, desequilibrio emocional, temor y frustración. Entre las manifestaciones conductuales se encuentran: desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol, medicamentos de todo tipo pero sobre todo antidepresivos, violencia e insomnio, y otros posibles síntomas son la renuncia como ausentismo y abandono de profesión (Breuse, 1984).

El deterioro de la imagen docente se debe a estos factores: mala relación con los colegas, mala relación con sus aprendices, falta de seguridad laboral, violencia física en las aulas, los despidos, los conflictos ideológicos, los salarios bajos, la falta de materiales e instalaciones (Travers y Cooper, 1997: 284).

Cabe mencionar que los docentes sin experiencia pueden experimentar más consecuentemente problemas, ya que no se encuentran bien adaptados a su nuevo entorno, que sería el campo laboral, y por consecuencia carecen en ocasiones de defensas para enfrentarse a la gama de dificultades que rodea a la educación, en específico la práctica docente.

El resultado final del estrés entre maestros, es que muchos hombres y mujeres con talento, que tienen altas expectativas de progreso, acaban desmoralizados y desilusionados. Algunos abandonan la profesión, otros permanecen en ella pero les asaltan la multitud de manifestaciones físicas, emocionales y de comportamiento que están relacionadas con el estrés. (Milstein y Golaszewski, 1985).

Esta afirmación, da un panorama de lo que en ocasiones sucede como resultado del estrés con uno de los actores de la educación – el profesor –. No es una imagen agradable, y por lo tanto debe analizarse y tomar en cuenta con seriedad. Muchas de los investigadores que han estudiado el estrés entre los docentes han intentado estimar el porcentaje de los profesores que realmente experimentan altos niveles de estrés. Los resultados han sido considerados variados, hasta el punto en que los estudios han concluido que la cifra varía entre un 30 y un 90 por ciento, es decir es muy amplio el resultado dependiendo de los entornos en que se realizan estos estudios (Hawkes y Dedrik, 1983; Laughlin, 1984).

Un factor asociado a las condiciones laborales del docente y de algunos otros trabajadores en áreas donde se favorece el sedentarismo es la obesidad; al respecto la encuesta nacional de salud y nutrición aplicada en el año 2006 en México (<http://www.insp.mx/>), señala que en estados como Colima, Campeche, Quintana Roo, Yucatán, Baja California Sur y Tamaulipas, 7 de cada 10 hombres sufren sobrepeso y obesidad (más de 70%).

En el caso de las mujeres, esta misma proporción (prevalencia combinada de sobrepeso más obesidad superior a 70%) se halló en 23 de los 32 estados que conforman el país, es decir, en 72% del territorio nacional. El estado con la mayor prevalencia de mujeres con sobrepeso y obesidad, combinada, fue Baja California Sur, donde 8 de cada 10 mujeres adultas padecen este exceso de peso (80.9%). A pesar de estos abrumadores datos, cuando se les preguntó en el marco de la misma encuesta, tanto a hombres como mujeres de entre 20 y 65 años de edad sobre su estado de salud, estos contestaron lo siguiente:

Cuadro II. Percepción de los mexicanos sobre su estado de salud

¿Cómo calificaría su estado de salud hoy?	Porcentajes
Muy bueno	4,4
Bueno	59,0
Regular	31,4
Malo	4,8
Muy malo	,4
No responde	,0
No sabe	,0

Fuente: Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006 (<http://www.insp.mx/>).

Existe un gran desconocimiento entre la población adulta del país sobre temas de salud, e incluso aún consideran como sinónimo de obeso el estar sano. Otro dato importante, dentro de la encuesta nacional de salud 2006, es el relacionado con la actividad física donde se requiera un esfuerzo vigoroso. Tan solo el 9.4% de la población menciona hace este tipo de ejercicio durante los siete días de la semana, mientras el 62.9% no realiza ningún tipo de actividad física; aunado a esto, el 15.5% de la población dice tener la presión arterial alta y el 6.6 % padecer de diabetes. Si trasladáramos estos resultados a la profesión docente, los valores porcentuales serían bastante aproximados a los de la población en general e incluso en algunos rubros como la presión arterial alta podría estar por encima de los reportados por la población mexicana en general.

2.2. Estrategias para conservar la salud en los profesores universitarios

El tema de la salud de los profesores tiene, a nuestro entender, dos aristas que tendríamos que empezar a trabajar; la propuesta que aquí se esboza consiste en la introducción de nuevos hábitos alimenticios y de actividad física dentro de las horas de trabajo; pero no como una iniciativa individual, sino en el marco institucional. Partimos de la idea de que los universitarios y particularmente los profesores viven prácticas desfavorables a la salud y pueden llegar a enemistarse con la institución por considerarla un verdugo silencioso.

Antes de desarrollar la propuesta hacemos algunas anotaciones sobre las causas que han propiciado el incremento de estresores en el trabajo académico. El nombramiento de profesor investigador de tiempo completo que el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) estableció en las universidades públicas del país requirió cuatro distintas actividades entre sí: docencia, investigación, tutoría y gestión; a la par, implementó sistemas externos e internos de evaluación del desempeño docente que generó una dedicación desordenada, individual y llena de tensiones, debido a que no contaban con conocimientos y habilidades para llevar a cabo con éxito cada una de las acciones señaladas. Adicionalmente, desde finales de los años noventa, el Gobierno Federal otorga recursos económicos a las universidades con base en proyectos que se incluyen en el Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el cual implica un proceso administrativamente complejo y poco estimulante que el trabajo académico. Un elemento más que explica la dificultad de las tareas y la imposibilidad de una agenda relajada del profesor investigador de tiempo completo es que las evaluaciones de desempeño individual e institucional se realizan anualmente; propiciando premura en el trabajo académico.

Adicional a esto, se procura comer rápido para seguir trabajando; casi en todos los casos se come fuera de casa, en puestos ambulantes cercanos al centro de trabajo; de esta manera, al problema de salud mental (estrés), se suma un problema de salud física (gastrointestinales) haciendo más fuerte la posibilidad de contraer el síndrome del profesor cansado.

2.2.1 Propuesta para la actividad física en el trabajo.

a) El problema. La Universidad de Colima cuenta con muy buenas instalaciones para la práctica del deporte: cuatro polideportivos, en las cuatro ciudades de mayor magnitud en el Estado; estadio y alberca, ambos con carácter de olímpicos, y muchos otros espacios deportivos en las escuelas y facultades.

Sin embargo, el discurso vigente respecto a la práctica del deporte es que son los estudiantes quienes deben hacer ejercicio es incluso una actividad obligatoria en el curriculum, en cada uno de los semestres. Los profesores no lo tienen en su agenda, ésta se encuentra saturada de cuestiones laborales; no tenemos claro la cantidad exacta de trabajo que deben cumplir, pero sus conversaciones dejan ver de manera reiterada que el tiempo no les es suficiente, que deben llevar trabajo a su casa, que están muy atrasados con sus compromisos, etc. Es evidente la falta de oxígeno en las mencionadas agendas de trabajo, es necesario hacer un espacio en la jornada laboral para que el cuerpo y el cerebro se relajen un poco, en lo que llamaremos *actividad física estimuladora*.

Por otro lado, algunos trabajadores universitarios son parte de equipos deportivos (futbol, volibol, basquetbol, entre otros), y el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad de Colima (SUTUC) promueve torneos entre los trabajadores; los espacios deportivos están abiertos no sólo a estudiantes, sino también a trabajadores y público en general. La alberca olímpica ofrece cursos a niños y adolescentes en la promoción del deporte y búsqueda de nuevos talentos. La institución ha demostrado también, interés por el futbol y basquetbol de alto nivel competitivo; sus equipos participaron en torneos nacionales.

No obstante, la promoción de deporte ha tenido precarios resultados en los trabajadores; la competición, individual o en equipo, no favorece el estado de estrés en que se encuentran. Hacen falta actividades físicas o deportes que estimulen el cuerpo hacia una mejor condición mental, eviten el choque físico e impliquen logros obligados; no es benéfico el deporte competitivo si lo que se busca el relajar mente y cuerpo.

b) Propuesta.

Por la argumentación anteriormente planteada, hacemos una propuesta en dos direcciones: a) actividad física dentro de la jornada laboral y b) fomento de un deporte fuera de ella.

a) La universidad debe proponer la inserción de la actividad física en la agenda diaria del docente; introduciendo una campaña de práctica de ejercicios breves para realizar en el transcurso de una clase y en la oficina. Los ejercicios sugeridos buscarán el relajamiento del cuerpo para continuar en la rutina; consideramos que la promoción de un intermedio en el lugar que cada trabajador universitario se encuentre asuma, recomiende y fortalezca el hábito. Son muchas las recomendaciones que podemos encontrar, con la única intención de ejemplificar el tipo de ejercicios a los que estamos haciendo referencia, incluimos diez ejercicios que una página web que reconoce el sedentarismo que ocurre después de los cuarenta años y que se da por cuestiones de índole laboral; la página tiene por nombre *enplenitud.com para jóvenes de más de 40...*

Diez ejercicios para la oficina

1. Con los brazos a los costados, dé un paso lo más amplio posible hacia delante con su pierna derecha, hasta que el muslo quede paralelo al piso. Utilizando la misma pierna, regrese a su posición de comienzo. Repita el ejercicio con la pierna izquierda. También podría hacer pequeñas caminatas con este paso de “embestida”.
2. Con la espalda tocando la pared, mueva los pies bien lejos de ella, hasta que la pared sostenga todo el peso de su espalda. Doble las rodillas para que las piernas formen un ángulo de 90 grados. Manténgase en esa postura tanto tiempo como pueda.
3. Párese firmemente frente a una silla, con los pies separados. Doble las rodillas como si se sentara en la silla, cargando el peso de su cuerpo sobre los talones. Cuando sus piernas estén paralelas al asiento de la silla, suba lentamente hasta llegar a la posición original -es decir, cuando estaba parado-.
4. Párese firmemente con los dedos de los pies apuntando directamente hacia delante. Luego, doble lentamente las rodillas en la dirección de los dedos, hasta

que no pueda ver más, desde ningún ángulo, esos dedos. Lentamente, regrese a la posición de inicio.

5. Durante el desayuno o los tiempos para el café, intente hacer ejercicios de estiramiento y precalentamiento. Para esto, levante y baje los talones del piso, utilizando su escritorio o un archivador para lograr equilibrio.

6. De vez en cuando, trate de abandonar la postura que mantiene en su box. Para eso, asómese a su vecino, siéntese y párese en su silla, levante y baje los dedos manteniendo los talones en el suelo, levante y baje los talones manteniendo los dedos en el suelo, o dé pequeñas caminatas alrededor de los boxes.

7. Realice ejercicios para los glúteos, sentándose o parándose, y manteniendo apretados por un tiempo los músculos de la cola, para luego relajarlos.

8. Si está sólo, tírese al piso y haga algunos ejercicios abdominales, como apoyar la espalda con las rodillas dobladas para luego intentar tocarlas, contar hasta dos, y luego regresar al piso. Asimismo, permanezca en el piso para hacer otro tipo de abdominales, como por ejemplo con las piernas estiradas o con las piernas sobre un banquito o contra una pared.

9. Con las palmas de las manos en una silla -y de espaldas a ella- y los pies en el piso, vaya bajando la cola hasta el final de la silla (doble los codos, y vaya bajando el cuerpo), para luego poner derechos los brazos y volver a la posición de comienzo.

10. Disminuya la tensión subiendo los hombros, es decir levantándolos incluso hasta las orejas, manteniendo esa posición, y luego relajándolos (<http://www.enplenitud.com/nota.asp?articuloid=4922>).

La promoción institucional es fundamental para dar fuerza a esta iniciativa, no se requiere ropa deportiva y se podría a mitad de la jornada, o bien, cuando se sienta aturdido o físicamente dolido o maltratado.

b) El trabajador debe hacer de la Universidad de Colima un lugar que le ayude a curar sus males físicos que derivan del estrés por cargas de trabajo excesivas, injustas e inusitadas⁴. La institución podría crear un programa de activación física que estimule al trabajador con opciones de deporte no competitivo, o que para

⁴ Es éste el sentimiento que genera en los trabajadores con estrés, sea cual fuera el origen del mismo.

este programa sólo tenga como finalidad el movimiento para el disfrute individual. Las opciones que encontramos plausibles son: yoga, jogging (correr) y natación. Hacemos referencia a estas porque consideramos no son tan comunes en la práctica⁵, aun cuando sean conocidas por todas.

La yoga es un deporte en nuestra cultura porque así lo hemos querido adoptar, sin embargo en su origen, es una filosofía que procura el crecimiento holístico (físico, emocional y cognitivo) y que contiene un ingrediente de espiritualidad muy fuerte. Incluimos una serie de posturas básicas con el propósito de ayudar a la imaginación del lector en el impulso por probar una de ellas o aquellas que se recomiendan para un día en específico.

Figura A. Yoga de lunes a domingo.

⁵ A diferencia de los ejercicios aeróbicos, baile, gimnasia, entre otros.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
 Postura de la cobra (2 veces)	 Postura de masaje renal (2 veces)	 Postura de Natasira (2 veces)	 Postura de la pinza (2 veces)	 Postura de inversión (1 vez)	 Postura de extensión sobre la pierna (2 veces por cada lado)	 Postura de la cobra (2 veces)
 Postura de la pinza (2 veces)	 Postura sobre la pierna (2 veces por cada lado)	 Postura del camello (2 veces)	 Postura del camello (2 veces)	 Postura intercostal (2 veces por cada lado)	 Postura de la cobra (2 veces)	 Postura del saltamontes (2 veces)
 Postura de la torsión (2 veces por cada lado)	 Postura sobre el costado (2 veces por cada lado)	 Postura de extensión sobre la pierna (2 veces sobre cada lado)	 Postura abdominal (2 veces)	 Postura de torsión (2 veces)	 Postura del saltamontes (2 veces)	 Postura del arco (2 veces)
 Postura lateral (2 veces por cada lado)	 Media postura de Matyendra (2 veces por cada lado)	 Postura de la pinza de pie (2 veces)	 Media postura del saltamontes (1 vez por cada lado)	 Postura de la pinza de pie (2 veces)	 Postura de la luna (2 veces por cada lado)	 Postura del triangulo (2 veces por cada lado)
 Media postura de la cobra (2 veces por cada lado)	 Postura del saltamontes (3 veces)	 Media postura de la rueda (2 veces)	 Postura del gran ángulo (2 veces)	 Postura de la media rueda (2 veces)	 Postura para desbloquear (2 veces)	 Postura del triangulo invertido (2 veces por cada lado)
 Postura de inversión (1 vez)	 Postura de la vela (1 vez)	 Postura del poste (1 vez)	 Postura de la media luna (2 veces por cada lado)	 Postura del poste (1 vez)	 Postura intercostal (1 vez por cada lado)	 Postura de la media rueda (2 veces)

Fuente: <http://cignacoor.wordpress.com>

El *jogging* es uno de los deportes más placenteros, porque te permiten respirar aire, mirar paisajes, personas, escenarios diversos. Mirar lo que ves a diario pero ya no desde tu coche, sino desde tu trote. El sitio de tu salud señala que hay desventajas en este deporte para quienes tuvieran lastimadas las arterias coronarias, rodillas o tobillos. Por lo demás, indica, casi todo es una ventaja en

este deporte; pero advierte que se debe usar calzado adecuado (<http://www.detusalud.com/practicar-jogging-%C2%BFbueno-o-malo.html>).

La natación es quizá el deporte más atractivo de los mencionados y según se señala en el sitio web *Acuática Nelson Vargas*, el más completo (<http://www.anv.com.mx/>).

Es benéfico porque ayuda al funcionamiento del aparato cardiovascular ya que reduce la presión sanguínea; además, es un excelente deporte al contribuir a **reducir nuestros niveles de estrés**. El nadar nos fuerza a respirar de forma regulada, permitiendo que ingrese mayor oxígeno a nuestro cuerpo. Además, el agua tibia bien templada brinda una sensación de relajación y calma que permite desenchufarse del mundo y olvidar los problemas dejándose llevar (<http://www.vivirsalud.com/2009/08/31/beneficios-de-la-natacion/>).

Los trabajadores universitarios requieren de la práctica frecuente de un deporte, serán más sanos y ante sus ojos más valiosos; los deportes aquí referidos pueden practicarse de manera individual o en equipo, lo importante es que no les represente un compromiso de éxito obligado, y esto a su vez exigencias y cargas de trabajo que impidan el disfrute ya referido.

2.2.2 Hacia nuevos hábitos alimenticios.

a) El problema. Sabemos que se puede reducir el problema si emprendiéramos acciones para cocinar en casa y llevar su comida, reconocemos la estrategia como valiosa, pero intentamos emprender el camino para la construcción de entornos saludables en el trabajo.

La carga de trabajo diaria de un trabajador en la Universidad de Colima es de ocho horas diarias, de lunes a viernes, por lo que los horarios abarcan el almuerzo y la comida en casi todos los casos. Es más notorio el consumo de alimentos por los trabajadores en el almuerzo porque muchos comen en casa, sea porque regresan a la jornada vespertina o porque están a punto de terminar su jornada por haberla iniciado a primeras horas de la mañana. Hay tres opciones de lugares donde conseguir los alimentos: a) los restaurantes que venden comida a domicilio, b) los comercios ambulantes, ubicados alrededor de los centros

universitarios, y c) las cafeterías universitarias. La primera opción es muy costosa porque además cobran el servicio de flete, la segunda más económica, es sumamente anti-higiénica debido a que no hay agua corriente la circulación de autos es excesiva y el polvo que levantan es evidente a la vista. La tercera opción es la mejor, y posiblemente a la que mejor se acude, se observa un servicio mejorado en relación con lo que se ofertaba en años anteriores. Cabe mencionar que incluso, las cafeterías han obtenido el Distintivo H⁶. La verificación que se realiza es muy exigente y los vendedores ambulantes de comida de ninguna manera lo cumplen, lo que deja ver el riesgo en que viven los consumidores universitarios.

La verificación incluye que la materia prima cuente con las condiciones sanitarias higiénicas, de temperatura para su conservación natural, así como controlar las condiciones para evitar microorganismos que ocasionen infecciones durante su manipulación y preparación.

También se verifica que el material usado sea adecuado para el contacto con alimentos evitando contaminantes, como metales o minerales que puedan provocar a su paso algo tóxico. De igual manera se checa la temperatura de los refrigeradores, limpieza e higiene propia del establecimiento lo cual incluye a los trabajadores. Las personas involucradas en el procesamiento de los alimentos no pueden presentarse con uñas largas, alhajas o con padecimientos como gripas o infecciones estomacales, ya que se corre el riesgo de contaminación. Se trata de garantizar la seguridad alimenticia del consumidor (http://www.restaurantesdemexico.com.mx/5/Reportaje_Distintivo_H_Seguridad_Al_Paladar.html).

Ahora bien, aunque las cafeterías universitarias ofrecen higiene, observamos un problema importante en el menú, es abundante en grasas y carbohidratos, la

⁶ Este distintivo verifica las buenas prácticas de higiene para la elaboración de productos en cualquier establecimiento donde se preparan y sirven alimentos. El Distintivo H es el reconocimiento que otorga la Secretaría de Turismo, y que es avalado por la Secretaría de Salud, a los prestadores de servicios de alimentos y bebidas que se manejaron con altos estándares de higiene y que lo solicitan de manera voluntaria y cumplen con requisitos específicos. En mayo del 2001, Distintivo H se elevó a Norma Oficial Mexicana, bajo la denominación NMX-F-605-NORMEX-2000, la norma sufrió una actualización en diciembre de 2004 como NMX-F-605-NORMEX-2004 (http://www.restaurantesdemexico.com.mx/5/Reportaje_Distintivo_H_Seguridad_Al_Paladar.html).

diferencia más importante en el menú con las otras dos opciones referidas consiste en que en acá se ofrecen desayunos sencillos (chilaquiles, huevos y frijoles). Los guisados son poco buscados por los comensales de acuerdo a lo que los propietarios de las cafeterías declaran, por lo que poco a poco se fueron retirando del menú.

Como se puede observar los alimentos que aquí se ofrecen no son dietas completas, dejan ver un balance en la alimentación. No hay problemas de higiene.

Cuadro III. Dieta que ofrecen las cafeterías universitarias en los campi Colima-central y Villa de Álvarez

Cafetería campus central		Cafetería servicios estudiantiles Colima		Cafetería servicios estudiantiles Villa de Álvarez	
<i>Producto</i>	<i>Precio</i>	<i>Producto</i>	<i>Precio</i>	<i>Producto</i>	<i>Precio</i>
Torta	16	Carne asada	30	Torta sencilla	14
Torta mixta	18	Comida (guisado)	30	Torta de Milanesa	18
Hamburguesa	21	Desayuno	16	Torta cubana	20
Hamburguesa Hawaiana	21	Tortas: Lomo, panela, queso amarillo	16	Torta hawaiana	20
Sandwich	15	Adobada	18	Hamburguesa con queso	14
Club sandwich	22	Milanesa	20	Hamburguesa hawaiana	20
Molletes	10	Hawaiana, cubana	22	Sincronizada chica	10
Pachucos	16	Quesadillas	15	Sincronizada especial (grande)	18
Pachucos con carne	20	Pachucos	15	Burrito universitario	14

Burritos	3x16	Sándwich	12	Burrito	5
Quesadillas	3x16	Sincronizadas	15	Gringa grande	14
Quesadilla con carne	20	Burritos	16	Quesadilla chica	4
Taco tuxpeño	3x15	Papas a la francesa	12	Enchiladas suizas	20
Taco dorado	3x15	Licuada	12	Sandwich	12
Flautas	3x15	Jugos	12	Club sandwich	20
Desayuno	18	Chocomilk	10	Tacos de adobada c/u	5
Fruta	15	Agua fresca	6	Tacos tuxpeños c/u	5
Energética	18	Refresco	8.50	Flautas de pollo c/u	4
Ensalada de pollo	16	Galletas		Flautas de panela c/u	4
Jugo grande	12	Frituras		Pachuco de carne, completo	22
Jugo mediano	10	Empanadas		Pachuco sencillo, completo	12
Chocomilk	10	Dulces		½ pachuco sencillo	8
Licuada	11	Fruta picada	12	½ pachuco con carne	12
Agua fresca	6			Desayuno (Huevos al gusto, frijoles, lechuga y jitomate)	18
Café	6			Guisado (pollo, res, cerdo) Acompañantes: frijoles, arroz, pasta y verduras; solo dos por guisado	25
Refresco lata	7			Flan, pay con	8

			frutas (queso, napolitano, fresa)	
Refresco			Jugo V8 chico	10
Botella	8.50		Jugo V8 grande	12
Comida	30		Boing 500	8
Comida light	35		Fruksi	10
			Nestea	11
			Té Arizona	11
			Powerede	13
			Gatorade	13
			Café Olé	12
			Café normal	5
			Yogurt	9
			Agua natural de litro	8
			Agua natural de 1.5 litros	10
			Agua Ciel	8.50
			Be lighth	8.50
			Refresco 600ml	8.50
			Refresco Pony	5
			Jugo Valle	8
			Jugo Telva	6
			Minute Maid	10
			Chocomilk	8 ó 10
			Agua fresca	
			Refresco lata	7
			Agua natural 600	6
			Chocolate Hershey, Barra All Bran	8
			Licuado natural	8 ó 10
			Jugo Lala de litro	8

Fuente: Listados al público

Además, el ambiente de las cafeterías universitarias es muy estridente, predomina la algarabía de los estudiantes que allí acuden, ya que se ofrecen también servicio de librería, venta de *souvenirs* universitarios, helados y paletas, pizzas, entre otros. Hay un televisor encendido en alguno de los dos canales de

cadena nacional. Cabe decir que estos espacios se denominan Plazas de Servicios Estudiantiles, por lo que lo dicho anteriormente es completamente natural.

b) Propuesta. En este sentido, se propone un comedor para trabajadores universitarios o específicamente para profesores (de asignatura y de tiempo completo). La estancia en el centro de trabajo es cada vez más estresante por lo que la alimentación debe ser un rubro privilegiado su agenda cotidiana.

Los modelos de comedores que hemos revisado son los del Colegio de México, Universidad Iberoamericana y FLACSO. En todos ellos ofrecen servicio a estudiantes y académicos, no obstante, el concepto es claro: se trata de un comedor, a cargo de un chef, con mobiliario y espacios adecuados, con horarios de servicio específicos, subvencionados por la autoridad institucional o el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad de Colima (SUTUC). En ellos, el momento de la comida es propicio para la conversación. Los costos deben ser asumidos por el comensal, pero atenuados con alguna estrategia institucional que permita hacer una primera inversión para emprender el proyecto.

La dieta posible que un comedor escolar como los que se señalan podría ofrecer es de mayor calidad energética, balanceada, variada en los diferentes días de la semana y con un costo accesible. El siguiente menú es sugerido con un precio de treinta pesos.

- Sopa
- Guisado (res, pescado o pollo)
- Ensalada de lechuga
- Postre (gelatina, jericalla, fruta)
- Agua fresca
- Tortilla o pan

Es importante señalar que en este espacio es necesario incluir un plan de negocios que deje ver la factibilidad del proyecto, no obstante, como se planteó en un principio estamos abriendo el debate para indagar sobre las diferentes aristas del asunto.

3. Conclusión

El estrés es un factor relevante que repercute en el desarrollo profesional docente. Los principales factores generadores de estrés presentes en el medio ambiente de trabajo se encuentran involucrados los aspectos de organización como las prácticas administrativas inadecuadas, desinformación, conflictos de autoridad, una planeación deficiente; en el caso de la ejecución se tiene como consecuencia una baja calidad en la enseñanza, falta de motivación en las clases, la mala relación con colegas, alumnos y padres de familia y por ultimo en la evaluación se encuentran con las presiones requeridas por la institución, trabajo atrasado, la exigencia de decisiones complejas, la mala administración de los tiempos, etc.

Dentro de las cuestiones económicas también se involucran para que existan problemas en el trabajo laboral docente, ya que existe la presión de que no tiene dinero o que no le ajusta para mantener a su familia, para transportarse, para comprar material didáctico y hasta para sus alimentos, sin dejar a un lado la cuestión del estado civil ya que se manifiesta en su conducta, apariencia personal y en el estado de ánimo. Por lo tanto, se sugieren dos tres estrategias para reducir el estrés y asegurar la satisfacción laboral:

1. Ejercitación física dentro de la jornada laboral,
2. Práctica de un deporte fuera de la jornada laboral, y
3. Creación de un comedor para trabajadores universitarios, específicamente profesores.

Lo anterior para estimular el cuerpo y el espíritu; aprender que está permitido decir "No" cuando se tienen demasiadas responsabilidades. Hacer ejercicio y comer bien como pilares de vida. Esto ya ha sido dicho, sin embargo, un elemento más de la propuesta es hacerlo institucional, promover estas estrategias como una vía de integración y de cura a la presión social que ha generado el trabajo y que impide la creatividad y la comunicación.

No debe ser una carga económica, pero si tendría que posibilitar las estrategias desde sus estructuras ya existentes; los profesores tendríamos que estar conscientes que los pagos de membresía a gimnasios y centros deportivos, así

como los costos de la alimentación diaria es un gasto que podemos y debemos asumir como hasta ahora lo hacemos⁷. Sería un beneficio que daría realce a la institución y salud a sus trabajadores. Es difícil para un organismo tener el mismo menú todos los días, desayunar entre los gritos de nuestros estudiantes, viendo el programa de espectáculos matutino y con un precio alto; regresar al salón de clase con gases estomacales, hambre, disgusto por no haber disfrutado la comida. Recordemos que la cafetería universitaria es la mejor opción.

Bibliografía

- BREUSE, E. (1984). *Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante*. Madrid: Narcea.
- DUNHAM y VARMA, V. (1998). *El estrés de los profesores: pasado, presente y futuro*. Londres: Singular Publishing Group, Inc
- DUNHAM, J. (1976). *Realidades sociales*. New York: Wayne State University Press.
- Enciclopedia Encarta Microsoft Corp*. DR.
- Enciclopedia General de la Educación*. Tomo uno. Océano.
- ESTEVE, J. M. (1998). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. (1998). *La profesionalización del docente*. México: Siglo veintiuno editores.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Madrid: Paidós.
- FRENCH, L. (1993). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HUBERMAN, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Teachers College Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA. (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. México. Consultada en <http://www.insp.mx/>

⁷ El costo de un mes de gimnasio en la ciudad de Colima oscila entre los 360 a los 500 pesos mensuales, la membresía a un club deportivo está sobre los mil pesos al mes; mientras que la alimentación diaria asciende a cien pesos si consideramos almuerzo y comida en la cafetería universitaria del campus Villa de Álvarez. A continuación un ejemplo: **almuerzo**: huevos al gusto, flan, chocomilk, agua natural (\$49.00); **comida**: guisado, pay con frutas, agua de 1.5 litros, café (\$ 48.00).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

KINNUEN. P. (1988). "Teacher stress in the low-trust society". *British Journal of Sociology of Education*, número 21. pp. 331-353.

KIYRIACOU, Ch. (2001). "El estrés del maestro: Direcciones para futuras investigaciones", *Educational Review*, volumen 53, número 1. p. 27.

KYRIACOU, C. (1987). "Teacher stress and burnout: an international review", *Educational Research*, volumen 29, número 2. pp. 146-152.

KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1977). "Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms", *British Journal of Educational Psychology*, número 48.

KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (2000). "A note on teacher stress and locus of control", *Journal of Occupational Psychology*, número 52. pp. 227-228.

MILSTEIN y GOLASZEWSKI, (1985). "Special report - Teacher burnout", *Instructor*, volumen 88, número 1. pp. 55-70.

SELEY, LAZARUS y FOLKMAN (1986). "Validating measures of teacher stress", *American Educational Research Journal*, volumen 19, número 3. pp. 373-396.

TRAVERS, L. y TONELERO, M. (1996). "Teacher burnout: Moving beyond "psychobabble", *Theory Into Practice*, volumen 22, número 1. pp. 21-26.

TRAVERS, C. J. y COOPER, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

UNIVERSIDAD DE COLIMA (2007). *Reglamento de estímulos al desempeño del personal docente de la Universidad de Colima*.

VANDENBERGHE, R. y HUBERMAN, A. M. (1999). "Toward understanding and alleviating teacher burnout", *Theory Into Practice*, número 22. pp. 27-31.

Cuando la mirada y sus efectos están más allá (o más acá) de la discapacidad

Sandra Katz¹

1. Introducción

En este capítulo intentaremos dar cuenta de algunas reflexiones y preguntas que fueron acompañando los treinta años de experiencia en diferentes ámbitos vinculados a la discapacidad, interrogantes que permitieron pensar nuevas formas de abordar y generar otras prácticas con nuevos efectos.

Esos interrogantes surgían de la incomodidad que se producía entre lo observado, lo escuchado, lo vivenciado y lo que estaba instalado como instituido, como naturalizado, como esperado por parte de la sociedad y los distintos actores sociales que transitaban el escenario cotidiano de la práctica docente (padres, directores, profesionales, pares).

Poder compartir en este texto una mirada sobre la discapacidad pensada desde otro lugar permitirá al lector encontrar puntos de encuentro y desencuentro, dado que este tipo de reflexiones pocas veces son planteadas en espacios académicos, muy por el contrario,

¹ Es Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP, Argentina, 1987) y Lic. En Psicología (FHCE-UNLP, Argentina 1990). Se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura de grado "Didáctica para la integración en Educación Física" para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, y como Profesor de la materia "Integración y discapacidad en las Prácticas corporales" de la Licenciatura en Educación Física. Docente del seminario "Intervenciones sociales en el campo de la discapacidad y la vejez ", FaHCE y FTS-UNLP. Docente en Instituto de Menores para adolescentes con discapacidad desde hace 24 años. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad UNLP. Coordinadora de la Comisión Interuniversitaria: sobre Discapacidad y Derechos Humanos de Argentina. Referente Argentino de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, como así también participó de conferencias y ponencias en congresos en Argentina, Chile y Colombia. Correo-e: sandrakatz4@gmail.com

el discurso dominante sigue siendo el de la especialización y “lo adaptado”. El motivo principal de compartir estas reflexiones es que mientras para muchos, el relato puede significar algo obvio y natural, para otros será una posibilidad de pensar que en nuestras prácticas se producen efectos que a veces desconocemos el impacto que generan.

En este capítulo compartimos las voces de colegas y de personas con discapacidad² que en el encuentro y en el debate permitieron seguir abriendo puertas a esta situación que generaba la discapacidad, entendiendo que es un hecho que tiene que ver con lo complejo que es el ser humano³.

En nuestra formación, allá por los años 80, se nos mostraba a la discapacidad como algo que merecía una capacitación diferenciada, de una educación especial. Que se debía conocer las causas de la discapacidad y las características de ese colectivo. Esta forma de acceder al conocimiento generaba que las observaciones y las prácticas exigían de una agudeza por descubrir lo patologizante, lo discapacitante y sobre eso tener que poner en juego nuestro accionar.

Los que ya teníamos alguna experiencia cuestionábamos ésta forma de dar los contenidos porque en relación a las prácticas producía miradas parcializadas: solo se tenía en cuenta el diagnóstico, el déficit, y la imperiosa necesidad de corregir, curar, adaptar, normalizar.

² Aunque hoy en algunos sectores se utiliza el concepto de “personas en situación de discapacidad” remarcando el aspecto social, preferimos utilizar “Persona con discapacidad” que fue el consensuado internacionalmente en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU. 2006

³ Para profundizar sobre el concepto de la complejidad en lo humano recomendamos la lectura de Najmanovich, 2005.

Otra característica que marcaba el momento histórico en la formación académica era que entre los contenidos impartidos nos decía que los alumnos eran clasificados en educables, adiestrables y custodiables⁴; y circulaban conceptos tales como: "...se denomina minusválidos a todo aquel individuo que, por razones fisiológicas o psicológicas, tiene la necesidad de una ayuda especial para adaptarse a la existencia; a falta de ayuda, no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades reales, la educación especial es la forma enriquecida de la educación general, tendiente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías a través de material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia, a falta de intervenciones de este tipo, muchos deficientes corren el riesgo de quedar, en cierta medida, inadaptados y disminuidos desde el punto de vista social..." (UNESCO, 1977: 31).

En estas búsquedas e incomodidades fuimos encontrando nuevos caminos que nos permitieron, al menos transitoriamente, pensar de otra forma. Creer que hay un sujeto más allá del diagnóstico, del déficit, en dudar de todas las características que se nos describía de cada una de las deficiencias. Esto permitió que los sujetos nos sorprendieran y no quedarnos con la simple y tranquilizadora espera para que se cumplan las descripciones que se hacían de cada una de las categorías. Por ejemplo Daniel⁵, de 12 años, diagnosticado según su certificado de discapacidad⁶ con Discapacidad Mental Moderada, concurría a una Escuela Especial y dado que "no aprendía" se sugirió la derivación a otro servicio. Según la maestra, Daniel, entre otras

⁴ DSM IV. (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 1992)

⁵ En el relato, para preservar la identidad de los jóvenes se usaron nombres ficticios.

⁶ En la Argentina a partir de la ley 22431, en su art 3 refiere que la secretaría de Salud certificará la existencia de una discapacidad, su naturaleza y su grado así como sus de rehabilitación del afectado.

cuestiones, no sabía contar hasta 10. Era verdad, Daniel no podía contar hasta 10. Pero, en una oportunidad, en una salida recreativa, fuimos a una sala de juegos electrónicos y cuando se acerca a una de las máquinas que tenía un video-juego de lucha nos fue relatando: *“ahora viene el ruso, después la mujer, después el de EEUU...”*. Al escuchar el relato le pedimos si nos podía nombrar, sin mirar, el orden de cómo iban apareciendo cada uno de los luchadores. Lo hizo con mucha facilidad. La secuencia lógica (x más 1) la podía realizar en la medida que fue algo significativo para él.

Con este relato compartimos el poder mirar y escuchar más allá del diagnóstico el no quedarnos con lo que “no puede”. Vincularnos con Daniel y a partir de ahí, esperar y ver que se genera. Qué posibilita ese encuentro⁷. Como construimos aprendizaje.

A través de las incomodidades que la práctica nos generaba, haremos algunos relatos que describan estas situaciones:

2. ¿Será tan necesario saber de discapacidad?

Parecería que pocos profesores trabajamos con personas con discapacidad. La mayoría aducen que no saben porque en su formación tuvieron escasa o nula información y que no cuentan con la supuesta “preparación” para tomar un cargo en el ámbito de “lo especial”. A esto se suma que los supuestos especialistas nos apropiamos de un saber y de un colectivo social, (por ejemplo los sordos, los ciegos) y sutilmente desplazamos la posibilidad que otro docente sin formación especializada en discapacidad trabaje con ellos.

⁷ No es interés en esta oportunidad poner en tensión los motivos de derivación de una escuela especial: “sin potencial educable”, ni hacer un análisis simplista que como no sabe contra hasta diez se lo derivó. Solo es un ejemplo para poner atención que hay otras capacidades que se ponen en juego. Con otras lógicas.

Las escasas publicaciones que encontrábamos, en su mayoría se limitaban a descripción de diagnósticos, causas y prescripciones. Los que teníamos algo de experiencia nos enojaba cómo se encaraba la información. Nos parecía que se producía una dicotomía entre las reflexiones que surgían de las prácticas y los contenidos teóricos que se nos impartía.

Sutilmente se transmitía que quienes trabajábamos “con discapacitados” teníamos una sensibilidad especial, que no cualquiera podía dedicarse a “esto” y que la sociedad nos delegaba esa función, por lo tanto: “si ya estábamos nosotros, los especialistas, para que preocuparse o complicarse: en caso de tener alguna situación se nos derivaba”.

Habida cuenta de la *no* coincidencia entre lo que se nos decía que caracterizaba a cada categoría según su diagnóstico y lo que veíamos de cada una de las personas en singular, pensábamos -para consolar nuestras dudas - que en nuestro caso podría ser que las actividades que estábamos realizando, vinculadas a la recreación, *no ameritaban* saber de diagnósticos o que serían tan poco trascendentes que no necesitábamos saber sobre la discapacidad.

A partir de lo anterior, se nos generó otra inquietud: las vivencias que compartíamos con cada uno de las personas con discapacidad, nos transmitían sensaciones que les eran muy significativas para ellos, y con el tiempo hasta trascendentes en su vidas, y que ésto era producto del vínculo que se generaba entre nosotros y el compromiso que asumíamos juntos ante la actividad, había que pensar que allí, en el encuentro, pasaba otra cosa.

En las diferentes instituciones por las que fuimos transitando (gubernamentales y no gubernamentales, asistenciales, deportivas, académicas, etc.) con los diferentes grupos de profesionales, al

conversar sobre la población que atendíamos⁸ y el propósito institucional veíamos que teníamos posiciones ideológicas diferentes⁹ (y no es que nos preocupe no coincidir).

En síntesis: todos podíamos coincidir en la patología, podríamos saber más o menos lo mismo sobre ese diagnóstico, pero nuestras prácticas, demostraba y generaba efectos diferentes.

3. Una aproximación desde la Seguridad Social. El silenciamiento de la voz de las personas con discapacidad

Durante 15 años, mientras estuvimos en la dirección de Discapacidad de la Obra Social estatal IOMA (Seguridad Social) donde evaluábamos las solicitudes de autorización de prestaciones ambulatorias o institucionales, realizábamos auditorías en diferentes instituciones que albergaban a personas con discapacidad. Allí, registrábamos el entrecruzamiento que se producía entre los discursos y las prácticas entre los adultos intervinientes ante cada situación particular. Estos adultos: padres, profesionales particulares, dueño de la institución, profesionales institucionales, auditores, directores de la Obra Social, etc., denotaban una supuesta defensa particular de lo que consideraban “lo mejor para el beneficiario”¹⁰, siendo que las opiniones eran diferentes y en todos los casos la voz de las personas con discapacidad no era escuchada.

⁸ Al hablar de población nos referimos a la descripción del Sistema Único de Prestaciones (Decreto 762/97) que según el modelo prestacional es la población que abarca, según edad, diagnóstico y antecedentes educacionales.

⁹ Tomamos la definición de ideología de Zizek, (2004) conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinados a convencernos de su verdad y sin embargo, al servicio de algún interés inconfeso.

¹⁰ Al referirnos a beneficiario se enmarca dentro de la posición como “objeto de caridad” y de “usuario” del sistema de salud.

Esto generó que se abra otro interrogante: ¿Cuál es el interés de cada uno de los actores intervinientes? La persona con discapacidad quedaba ubicada en el rol de usuario de la salud bajo los efectos de la mercantilización¹¹. En ese contexto se generó en el año 2001 un espacio de trabajo intersectorial, convocado por el Consejo Provincial del Discapacitado¹².

En una oportunidad fuimos convocados varios profesionales representando a los respectivos organismos oficiales para la elaboración de la reglamentación de las instituciones que atiendan personas con discapacidad. (Hasta ese momento la Provincia de Buenos Aires no contaba con dicho instrumento de regulación). Allí, junto a la Trabajadora Social, Mg. Paula Danel -quien era representante por el área de Fiscalización del Ministerio de Salud-comenzamos a pensar posibles indicadores que nos permitieran enmarcar las situaciones paradójicas que estábamos registrando.¹³ Desde que los profesionales y docentes que trabajan en las instituciones muchas veces terminaban siendo cómplices de situaciones, por ejemplo en los legajos no daban cuenta del avance de los asistidos por temor a que los auditores de la Obra social les

¹¹ Este tema fue desarrollado por Danel, P y Katz, S en las actas de las 3^o Jornadas Universidad y Discapacidad. La normalidad bajo sospecha. UNER. 2004

¹² El consejo está constituido por un representante de cada repartición ministerial y un representante de las organizaciones de la sociedad civil por tipo de discapacidad. Este organismo rige en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina bajo la Ley 10592, donde en su art 5 dice crease el consejo provincial para las personas discapacitadas.

¹³ Paralelamente en la Universidad Nacional de La Plata se crea la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la cual fuimos fundadoras y actuales integrantes.

pida el egreso¹⁴, o que un joven con discapacidad mental leve se lo admita en un Centro de Día¹⁵.

4. La Universidad: un espacio de producción de conocimiento

Al poner en tensión que a lo mejor era la Universidad la que no ofrecía espacios de capacitación en servicio, nos encontramos que al organizar un seminario de capacitación desde la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP se inscribieron más de 200 personas (entre estudiantes avanzados, graduados y trabajadores de instituciones). Entre las reflexiones ensayadas nos surgió la idea de pensar como posible respuesta a la *discapacidad como un campo*, tomando el concepto propuesto por Bourdieu¹⁶. Entonces, decidimos hablar del “campo de la discapacidad” en referencia a una porción del espacio social delimitada a partir de una red de relaciones, intrínsecamente conflictiva, entre posiciones ocupadas por agentes sociales que se disputan nominaciones, clasificaciones y acciones sobre la discapacidad (Danel, P; Katz, S 2004:2). Pensar la discapacidad como un campo nos permitió la posibilidad de asumir corresponsabilidades sociales, entendiendo el interés particular que defendía cada sector.

¹⁴ Estos son ejemplos de situaciones reales

¹⁵ Institución para jóvenes y adultos con deficiencias severas y profundas. Donde uno de los requisitos para su admisión es el haber cumplimentado el sistema escolar o tener la baja pedagógica.

¹⁶ quien sostiene que “en términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.).”

Siguiendo esta lógica, pensábamos cuál sería el capital específico en juego en este campo. Propusimos que podría ser el bienestar de la población que portaba una discapacidad¹⁷, y en función de este capital ir analizando como se generaban tensiones entre los sectores intervinientes:

- ✓ dueños de instituciones (tratando de retener un beneficiario cautivo),
- ✓ profesionales (y su ética profesional en cuanto a su trabajo y la exigencia que la institución le plantea),
- ✓ preceptores o asistentes (aquellos que están la mayor cantidad del tiempo con el usuario y conocen sus verdaderos intereses),
- ✓ las familias (que están con la angustia si llega a tener un problema en esa institución y volver al peregrinaje de conseguir otra institución y comenzar otra vez los trámites,
- ✓ los auditores (que muchas veces marcan pautas evaluando desde los papeles que se presentan, sin conocer a la persona y sus circunstancias)
- ✓ los responsables políticos, directores de área (que están expuestos a que en caso que alguno de los sectores no esté conforme, amenazan con llevarlo a los medios y el director hará lo imposible - o le dará lo que están solicitando-para que esto no suceda) y su instancia de poder no se debilite, y así cada uno de los sectores.

Reflexionando sobre dicho entramado de actores y voces, registramos que no está presente la voz del sujeto. Los demás hablan y deciden por él.

¹⁷En esta oportunidad excede a este capítulo generar el debate sobre las conceptualizaciones y críticas al modelo de bienestar.

Advertíamos que la carencia de prácticas de formación, extensión e investigación en el ámbito universitario no hacía más que ratificar la necesidad de la existencia de “especialistas”. Cualquier profesional egresado de una Universidad parecía que no estaba “preparado” para trabajar, intervenir, abordar en este campo¹⁸.

Reconocer la diferencia de intereses creados a partir de la búsqueda de la conservación del “estado de cosas” o la transformación de la realidad nos permitió complejizar el análisis¹⁹.

5. Si, pero...

Entre nuestras actividades docentes de formación en grado y postgrado²⁰ nos encontramos que al comenzar el dictado de un seminario, en una encuesta que se realizó en los cursos dictados en el 2008, al preguntarles a los asistentes si conocían a una persona con discapacidad, de 300 alumnos el 40% respondió que conocían a alguien, pero al pedir que relaten el vínculo siempre era no muy cercano: el hermano de una amiga, un vecino, un conocido de la familia. El 30% refería que tenía un conocido más allegado, pero lo interesante aquí era que no bastaba con decir que conocían, sino que le agregaban el “sí, pero...”, por ejemplo: “...sí, mi abuelo es sordo, pero te entiende...”; “...sí, mi prima tiene Síndrome de Down pero es muy graciosa...”; “...sí, una compañera de la escuela es ciega pero se maneja bárbaro...”.

¹⁸ Excede a esta publicación el análisis del espacio de formación en la Universidad. Entendemos que hoy es necesario un espacio dedicado a la discapacidad, pero hay experiencias de transversalizar los contenidos en otras materias.

¹⁹ Se sugiere para profundizar este tema consultar sobre la Seguridad Social (Figari, C. 2005), la Mercantilización del campo de la salud (Corbacho, M. 2004)

²⁰ Desde la CUD se dicta todos los años desde el 2005 un seminario no solo para los estudiantes avanzados y egresados sino abierto a la comunidad en forma gratuita e interdisciplinaria.

Parecería que decir que tiene una discapacidad no condice con poder hablar de ella. Es mucho más que una persona con discapacidad, o es otra cosa.

Cuando hay una historia, un vínculo, el diagnóstico no es suficiente para nombrarlo.

En estas encuestas iniciales el 30% decía que no conocía a nadie y aquí aparece otro dato interesante: con el transcurrir de la cursada, de ellos iban surgiendo comentarios tales como “ahora que me acuerdo..., yo tuve una compañera discapacitada pero me había olvidado que era discapacitada ya que la tenía re incorporada” –“ah!! Si discapacidad es que sea sordo, mi papá usa audífonos *pero* yo no lo veo como discapacitado”.

De esta manera entendemos que hoy es necesario generar espacios en la formación donde además de aportar elementos teóricos, la práctica nos demostró que los alumnos vivencian una transformación y comprensión de las actitudes y comportamientos sociales hacia las personas con discapacidades. Dejan de verlo desde la ideología de la anormalidad para comprender la desnaturalización del déficit (Rosato, 2009:33)

Al tener un espacio académico hablamos sobre la dificultad para nombrarlos hasta comprender por qué desde el imaginario social se cree que “los discapacitados” son un colectivo humano homogéneo. Al trabajar y reflexionar desde las subjetividades esto se diluye y ya es necesario hablar diversidades, donde “Lo diverso no constituye solamente un desafío, sino también una infinita posibilidad de versar, sobre los distintos modos de ser y obrar, una apuesta a las infinitas

posibilidades de la acción humana en tanto ésta no es monolítica ni uniforme”.²¹

En la frase del “*sí, pero*” permite por un lado no negar las diferencias (y no adherir al todos somos discapacitados, porque en principio no somos todos discapacitados. Sí somos todos diferentes) y con el “*pero*”, poner en juego la incomodidad que quede encapsulado en un solo nombre: en el diagnóstico, dejando de lado lo subjetivo.

Esta incomodidad también se vé reflejada en la necesidad de hacer el gesto con los dedos índice y mayor -las “comillas”- al hablar de “discapacitado”, “convencionales”, “normales”, dando cuenta que esa palabra no alcanza para dar cuenta de lo que se quiere decir.

6. La discapacidad no está en el cuerpo.

Otro escenario que permitió reflexionar y seguir pensando sobre estos comentarios es cuando en la voz de Esteban Kipen²² como interlocutor de un equipo de trabajo de la UNER dice que “la discapacidad no está en el cuerpo... está en la relación con el otro”²³. Este planteo teórico nos permitió comprender que muchas veces los efectos que se producen en la vida de las personas con discapacidad están en relación con los vínculos que se generan con los ciudadanos y con el entorno.

En este sentido -y siguiendo el planteo de Butler- podemos decir que la discapacidad no es una ‘realidad’ simple o una condición estática

²¹ Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas.(2001) Cuadernillo Nº 2 “Escuela y Diversidad” p-4. Córdoba

²² Lic. en Kinesiología, integrante del equipo de extensión e investigación de la UNER. Docente titular ordinario de la cátedra de Salud Pública de la Lic. en Trabajo Social UNER

²³ Ponencia en la “Semana de la discapacidad” ¿Cómo vamos en la construcción de una Universidad Accesible” Universidad Nacional de Colombia, del 23 al 27de Noviembre de 2009.

del cuerpo sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el déficit, la deficiencia, la anormalidad y logran tal materialización a partir de la reiteración forzada de esas normas. (Butler, 2002: 18)²⁴

7. ¿Será necesario tantos especialistas?

Esta pregunta se generó cuando comenzamos con las primeras experiencias de integración / inclusión²⁵ hace 20 años junto a un equipo de docentes de un Instituto de Menores²⁶ que alberga niños y adolescentes con discapacidad mental.

Nos propusimos que participen de actividades deportivas y recreativas que ofrece la comunidad sin ser espacios especializados para la atención de personas con discapacidad. La experiencia consistió en una primera etapa en recorrer las instituciones comunitarias e ir registrando: tipo de actividades, horarios, distancias, etc. Organizamos un esquema general con todas las variables. Luego conversamos con cada uno de los chicos sobre sus intereses y sobre que actividad tenían ganas de realizar, ejercicio que ponía en juego la posibilidad de elegir, de optar y asumir responsabilidades. Cada año fuimos modificando la metodología, ya que por ejemplo la primera vez que lo organizamos, ante la primer elección, todo el resto del grupo eligió la misma. Dentro de las experiencias transitadas vamos a comentar una situación interesante para compartir y reflexionar: la experiencia de Jony.

²⁴ Si bien Judith Butler escribe acerca de la sexualidad, es pertinente hacer una analogía con la discapacidad desde la materialidad de los cuerpos.

²⁵ En esta oportunidad no vamos a debatir ni analizar las diferentes conceptualizaciones y tendencias entre integración e inclusión.

²⁶ Jóvenes que por su situación de pobreza y discapacidad están alojados en instituciones estatales.

Jony, tenía 14 años, en situación de pobreza y sin contención familiar, según la certificación padecía de una deficiencia mental leve pero al ser un chico que vivió un tiempo en la calle, tenía un buen desenvolvimiento social.

Dentro de las actividades elegidas, Jony optó por un taller de Biciletería que se dictaba en un colegio industrial, concurríamos dos veces por semana. Jony compartía vivencias con jóvenes de su edad (y que no tenían discapacidad). Al presentarnos en la institución fuimos recibidos con una muy buena disposición, pero parecería que teníamos que ofrecerle la tranquilidad que Jony iba a estar “controlado y supervisado” por un referente de la institución de origen (el Instituto de Menores) y se nos ponía como condición que “no podía estar solo”, “que siempre estaría acompañado por un adulto”. La actividad fue llevada a cabo durante dos años. El maestro del taller de bicicletería poco a poco se fue dando cuenta que Jony no necesitaba supervisión constante y juntos acordamos que paulatinamente estaría cada vez más tiempo en la clase sin el acompañamiento que exigía la institución. Estaría en la puerta de la escuela y en caso de necesidad me llamarían. Esta decisión la tomamos con el maestro, sin intervención de los directivos.

Con Jony viajábamos en colectivo (transporte público). Él contaba con un pase libre (no pagaba boleto) por poseer un certificado de discapacidad. Así mostraba su carnet que lo acreditaba y subía al colectivo sin pagar. Al ver que Jony iba adquiriendo cada vez mayor autonomía e iba respondiendo a las responsabilidades que asumía, decidimos enseñarle a viajar solo. En algunas oportunidades le dábamos los dos pesos equivalentes al pago del acompañante para que se compre lo que él quisiera en el bufet de la escuela. En una oportunidad en la que ya viajaba de manera independiente, nos

comenta con una gran alegría y emoción: “¿Sabes que hice con la plata que me diste?: Me pagué el boleto. No quise mostrar el carnet, ahora puedo solo.”

Esta experiencia, aunque no tenga que ver directamente con las funciones del profesor de Educación Física, nos permite reflexionar que si dejamos a un costado lo patológico y nos vinculamos desde lo humano, desde lo subjetivo y desde la confianza, surgen estas enseñanzas (enseñanzas desde la supuesta persona con discapacidad hacia nosotros, los supuestos “normales y especialistas”) donde parecería que lo que se pone en juego es la dignidad, es la posibilidad de sentirse ciudadano. Ahí es donde debemos estar atentos y poder escuchar que significó para Jony privarse de comprarse algo (muchas veces eran cigarrillos que después fumaría a escondidas, como hacen muchos adolescentes) y optar por pagar su boleto de colectivo. Ante este relato podríamos esbozar algunas pinceladas sobre políticas públicas vinculadas a la discapacidad y como a veces desde una medida de política compensatoria se le permite la gratuidad del pasaje sin considerar las consecuencias, las miradas, las miradas en ese acto de quedar eximido de actos ciudadanos: como el de la obligación de pagar el boleto como hacemos todos los ciudadanos²⁷.

Como ya estaba instaurado el uso de pase, nuestra actitud permitió que esto sucediera a partir del vínculo. Esto que en un principio referíamos de ver los efectos y que ninguno de los miembros del equipo se había percatado de lo trascendente que era para Jony pagar su boleto. Este ejemplo ilustra lo planteado por Kipen al

²⁷ Aquí ameritaría hacer un debate más profundo sobre las políticas públicas destinadas a los discapacitados y la consecuente “eximición de ciudadanía”, por ejemplo: el libre estacionamiento, no pago de entrada a espectáculos públicos, pase libre, la no obligación del acto eleccionario, etc.

comprender que la discapacidad más que centrada en los cuerpos es un asunto de la relación con los otros.

8. ¿Habrá un lugar para hablar de estas experiencias?

Al ser parte del equipo docente de la licenciatura en Educación Física de la UNLP tenemos la oportunidad de recorrer varias provincias y allí encontrarnos con profesores. Al iniciar el seminario preguntamos si alguien trabaja con personas con discapacidad. Por lo general una o dos personas se presentan como referentes locales y a su vez son reconocidos por el resto de sus colegas como los profesores de especial, ya sea porque son de la colonia para discapacitados, de la escuela especial o de las olimpiadas especiales.

El resto de los profesores no se sentían con los suficientes elementos para opinar o decir que habían tenido alguna experiencia. Quedaba claramente diferenciado quienes sabían de discapacidad y el resto.

En el transcurso del seminario y al ofrecer otra mirada frente a la discapacidad, a la diferencia, a la diversidad, enmarcado desde la perspectiva del modelo social (Oliver, 1998) , entendiendo a la discapacidad como construcción social (Joly, 2001) y desde el paradigma de los derechos humanos (Palacios, 2008) se va generando un clima donde, ante el pedido que relaten alguna situación de clase con un grupo heterogéneo y las estrategias que se utilizaron fueron surgiendo tímidamente y con mucha prudencia algunas esporádicas experiencias de algún profesor que con mucha humildad y modestia se animaba a compartir con toda la precaución de no utilizar alguna palabra no conveniente (utilizaban palabras tales como: capacidades especiales, capacidades diferentes, no videntes, etc.) y referían que en alguna oportunidad por ejemplo en un grupo de aeróbic de nenas había una niña con síndrome de Down: Mariana,

pero que como en las clases no había hecho nada especial ni diferente le parecía que no ameritaba relatarlo (a ver si alguien ponía en duda y dejaba al descubierto que no sabía sobre Síndrome de Down...) pero que Mariana era muy responsable, bailaba con muchas ganas, comprendía las consignas y era muy querida por el grupo. Como no podía dar cuenta de nada especial no se había animado a relatarlo con anterioridad cuando se preguntó al principio quien tenía experiencia con personas con discapacidad.

Como este ejemplo podríamos enumerar varios casos, pero lo que nos dejó pensando es todos esos profesores que en sus prácticas cotidianas ya sea en el club, en el gimnasio, en karate, en natación, en destreza y en muchas otras actividades donde se desempeñan los profesores de educación física tuvieron experiencias con alumnos con discapacidades pero que al no haber hecho nada especial ni haber estudiado sobre el diagnóstico, ni haber hecho ningún curso de especialización, nunca presentarían estas situaciones en algún congreso o jornada sobre discapacidad. Estas serían prácticas inclusivas.

En sus relatos delatan una doble sensación: por un lado una experiencia muy significativa para todos aquellos que la vivenciaron, aunque no siempre puede ser que haya sido exitosa, ya que no todas las experiencias lo fueron, (como todo en la vida...) y por el otro lado, que nunca se les hubiese ocurrido presentarlo como un relato de una experiencia porque les parecía que había que ser especialista. Ante estas posiciones asumimos el compromiso de compartir y de generar una apertura para transmitir que solo esas experiencias son las que hacen sentir que Juan es Juan, y va a judo; que Mariana es Mariana y es parte del grupo de aerobico, que Daniela es Daniela y es bailarina de tango y no, que es del grupo de "tango especial"; judo para "niños

con capacidades diferentes”; teatro para “personas con necesidades especiales”, “deporte adaptado”. Más adelante se retomará sobre este punto.

Aquí se pone en tensión la “ideología de la normalidad, que opera sustentada en una lógica binaria de pares contrapuestos proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser” (Kipen ,E . Vallejo, I; 2009: 164).

9. Sumando otros aportes para la reflexión:

Quisiéramos dejar en claro algunas cuestiones: Trabajar con personas con discapacidad no es una cuestión de profesionales con una sensibilidad especial, ni de tolerancia -magro concepto que implica una suerte a regañadientes-, sino de respeto y responsabilidad en un marco de honestidad.

Ya hemos visto como en la mayoría de los casos parecería que los docentes fuimos formados para trabajar con universos homogéneos, no porque existiera uniformidad en las aulas, sino porque el mandato homogeneizador y normalizador no alentaba el reconocimiento de las diferencias.

Si las instituciones educativas son entendidas como organizaciones mediadoras entre los sujetos y el marco organizacional social, la diversidad es un aspecto constituyente y constituido de las mismas. Si la educación “prepara para la vida”, debe desarrollar la formación bajo los principios de participación y protagonismo, necesario para ser parte de una sociedad culturalmente diversa. Si bien la escuela no puede anular la discriminación que proviene del ámbito social, sí puede trabajar para prevenirla o modificar sus efectos, sustituyendo la lógica de la homogeneidad por la lógica de la diversidad.

López Melero refiere que "...Cuando hablamos de una cultura de la diversidad, hablamos de educar no "para" la democracia ni "para" la libertad ni "para" la justicia, sino educar "en" la democracia, en la libertad y en la justicia. No se trata de enseñar lo que es la Cultura de la Diversidad sino de vivir democráticamente desde la diversidad. Es otro modo de educarnos. Y ello se logra desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación activa. La educación es un concepto que hace referencia al convivir, al modo particular de convivencia. (López Melero, 1998: 13)

¿Porque hoy una persona con discapacidad no puede elegir a que escuela ir, donde hacer una actividad? o no consigue trabajo, no puede circular por la ciudad, no puede acceder a la salud, cuando es adulto no elige con quien vivir, etc. Una de las posibles respuestas es que tiene que ver con el proceso histórico de cómo fueron consideradas y valoradas las personas con discapacidad²⁸.

Es desde la instituciones que atienden personas con discapacidad donde más deberíamos prestar atención sobre lo que se está haciendo, deshaciendo y promoviendo. Donde los supuestos especialistas, muchas veces sin quererlo, son los que ponen más trabas a la integración, a la inclusión, al respeto por la dignidad y en nombre de la ciencia, del cociente intelectual o del diagnóstico actúan perpetuando el estado de dependencia e inmovilidad del diagnóstico. Ojalá podamos revisar nuestras prácticas.

La experiencia reveló, que en muchos casos, las vivencias más significativas en las personas con discapacidad tuvieron que ver con ámbitos no vinculados a la discapacidad. Algo tendremos que revisar.

²⁸ Para ampliar este tema ver Barton, L. "Superar las barreras de la discapacidad" y la tesis doctoral de Agustina Palacios.

Preguntémonos ¿qué nos pasa cuando nos encontramos con la diferencia? En el discurso social parecería que estamos de acuerdo en que todos somos diferentes o que nos igualamos en la diferencia pero cuando lo llevamos a la práctica traducimos que el “otro” es él diferente a uno y la diferencia se transforma en “los diferentes” con todos los dispositivos que ello implica: instituciones especiales, discursos estigmatizantes. Una vida paralela con recorridos, circuitos y vivencias que solo están dirigidas a “los diferentes”²⁹.

No todo lo que hagan las personas con discapacidad debe estar dirigido y orientado por “especialistas de la discapacidad”, no negamos las limitaciones reales, ni los espacios de rehabilitación, ni la elección de participar en ámbitos especializados, pero esto sería solo un aspecto de sus vidas, si quieren hacer deportes, ir a bailar, hacer teatro, andar a caballo, trabajar no siempre tiene que ser “especial” “adaptado” “protegido”, no hay una sexualidad de los discapacitados, ni una psicología de la discapacidad, ni una sociología de la discapacidad. Pensemos a las personas con discapacidad desde el concepto de ciudadano con derechos. ¿Ejercen su ciudadanía? Esto es muy difícil que ocurra si los pensamos como personas especiales, con capacidades diferentes, angelicales, etc. (hasta ahora nadie vuela, ni predice el futuro ni son inmortales). La discapacidad es una construcción social.

Los “problemas” que acarrea la discapacidad son producciones sociales originadas en las relaciones de desigualdad social. “La discapacidad no es un fenómeno biológico sino una retórica cultural.

²⁹ Para ampliar este tema sugerimos la lectura de Skliar. “¿y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.

Por lo tanto, no puede ser pensada como un problema de los discapacitados, de sus familias o de los expertos. Es una idea cuyo significado está íntimamente relacionado con el de la normalidad y con los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los sujetos” (Skliar. 2002: 118).

Creemos que lo que se está necesitando para el cambio, son docentes que se dediquen a sujetos, alumnos, niños, niñas, adolescentes, adultos, adultos mayores y no discapacitados. Docentes que antes de decir: yo no estudié para esto, si hay gente especializada. ¿Por que hacerlo yo? se permita trabajar desde la diversidad. Docentes, en este caso, que sepan de educación física, aceptando la diferencia como propio de la esencia humana. Si podemos ver, escuchar, dialogar, conocer a personas y respetarlas sin creer que es el diagnóstico el que los identifica, sino lo humano, su ser social. Entonces, cuando se dé una clase de Educación Física no va a tener que ser Educación Física Adaptada o Educación Física Especial, es Educación Física. Lo que hay que cambiar es la mirada, la forma de comprender lo social. No hay sujetos normales y sujetos anormales a los que hay que hacer que se parezcan lo más posible a nuestra normalidad. Hay sujetos. No hay que tratar de anular las diferencias, hay que reconocerla, aceptarla y buscar juntos las respuestas.

Los que hace años que trabajamos con personas con discapacidades podemos decir que si uno trabaja por ejemplo con personas con parálisis cerebral, vamos a encontrar tanta variedad de sujetos que tienen parálisis cerebral que sería muy difícil agruparlos. Si hablamos

de Parálisis cerebral seguramente vamos a poder categorizarlos y sub-categorizarlos, pero si hablamos de sujetos no.

Pensar el abordaje de la discapacidad estuvo y está enmarcado por convocarlo por el diagnóstico y esto llevó a la creación de instituciones especializadas, el profesional que mantiene el saber, el discurso de verdad, lo terapéutico, lo adaptado, lo especial, la consideración de este otro como enfermo, como paciente, como incapaz, como niño eterno. Ese camino paralelo que está armado y pre diseñado para las personas con discapacidad (desde estimulación temprana hasta el hogar). Acá aparece otro tema que va más allá de hablar de actividades especiales, adaptadas, para niños con capacidades diferentes, etc., y es el plantear que parecería que todas las actividades que realiza una persona con discapacidad son terapéuticas, entonces concurre a equinoterapia, hidroterapia, musicoterapia, ludoterapia.

Pensarlo desde este lugar nos lleva a que nos preguntemos ¿Por qué todas las actividades que realizan las personas con discapacidad se transforman en terapéuticas?, a lo mejor a Pablo le gusta ir a andar a caballo y no hacer “equinoterapia”, a lo mejor a Andres le gusta ir un taller de música como su hermano y no a “musicoterapia”, a lo mejor a un Patricia le gusta ir a natación como su vecino y no a “hidroterapia”, ¿todo en la vida de una persona con discapacidad está planteado desde la rehabilitación? ¿Hasta cuando tiene que ser rehabilitado? ¿Rehabilitarlo hasta donde? ¿Siempre tiene que ir a instituciones especiales? ¿Todo lo que haga siempre tiene que ser con hermanos de diagnóstico³⁰?

³⁰ Al hablar de hermanos de diagnóstico nos referimos a que muchas veces las personas con discapacidad comparten gran parte de su vida (escuela, recreación, consultorios, rehabilitación, bailes, talleres, etc.) con otras personas con el mismo diagnóstico, siendo sus únicos compañeros de la vida. Haciéndolo sentir que es

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Para finalizar y volviendo a la propuesta de buscar puntos de encuentro y desencuentros, tratemos de reflexionar que si hoy una persona con discapacidad quiere ser deportista profesional para los paralímpicos, quiere ir a un club, ser parte de un grupo de teatro, pueda ser una opción. Que pueda elegir y no quedar supeditado a las intenciones de su profesor. Que todas las actividades que realice no sea convocada por el diagnóstico. Es cuestión de intentarlo...

Podemos tener mucha experiencia en trabajo con personas con discapacidad, pero eso no nos hace especialistas. Ante la presencia de una persona con discapacidad nada sabemos de él. Debemos esperar el encuentro, conocernos y ver de ahí que surge, en una relación dialogal y colectiva.

Bibliografía:

BARTON, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

BOURDIEU, P., WAQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

DANEL, P. y KATZ, S. (2004). "Aproximación al campo de la discapacidad y sus luchas", *3º Jornadas Universidad y Discapacidad*. Acta digitales. UBA.

DELL'ANNO, A., CORBACHO, M. y SERRAT, M. (coord.) (2008). *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad*. Buenos Aires: Espacio.

JOLY, E. (2001). "Acerca de la discapacidad como construcción social". Ponencia en la jornada realizada por la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. U.N.L.P. Secretaría de Extensión. La Plata.

parte de una gran familia.

Sandra Katz. Cuando la mirada y sus efectos están más allá ...

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

KIPEN, E., VALLEJOS, I. (2009). "La producción de discapacidad en clave de ideología", en: ROSATO, A., ANGELINO, M. A. (coord). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.

LÓPEZ MELERO, M. (1998). "Ideología, Diversidad y Cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización". Conferencia pronunciada en ASPASID. Santa Fe.

OLIVER, M. (1998). "Sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada", en: BARTON, L. (comp). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

SKLIAR, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en La convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.

NAJMANOVICH, D. (2005). "¿La constitución de la inteligencia?: un debate desde la complejidad", en: UNTOIGLICH, G. *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida. Inteligencia. Un debate desde la complejidad*. Buenos Aires: Noveduc.

UNESCO (1977). *La educación Especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.

VAIN, P. y ROSATO, A. (2005). *La construcción social e la normalidad" Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Noveduc.

ZIZEK, S. (2004). *Ideología, un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

La formación profesional en Educación Física sobre discapacidad

Laura Mercedes Sosa¹

1. Introducción

El problema de la formación de profesionales sobre la temática de la discapacidad excede el campo de la Educación Física. Las demandas sociales actuales obligan a dar respuestas sobre un sector poblacional excluido, donde se les ha quitado todos sus derechos como es el colectivo de personas con discapacidad.

La actual convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad² plantea que: v) *Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, decide: art.4. i) Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los*

¹ Profesora de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina (1986). Egresada de La Maestría en Educación Corporal (2003). En estudio sobre: *"El cuerpo en la diversidad educativa: Construcción de una cultura corporal en la inclusión de niños/as con discapacidad en escuelas comunes"*. Adjunta Ordinaria a cargo de de la Cátedra: *Didáctica para la integración en Educación Física*. Facultad de Humanidades. Depto.de Educación Física de la U. N.L.P. Argentina. Profesora de Ciclos de Licenciatura en el país de los seminarios Discapacidad e integración en prácticas corporales. Dirige tesis de licenciatura sobre la temática. Ha publicado artículos en revistas en el país y en el extranjero y es autora de ponencias y conferencias en congresos nacionales e internacionales sobre La temática. Docente del Seminario Cuerpo y Discapacidad, U.N.L.P. Integrante del equipo técnico asesor en La dirección de Discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social de La provincia de Bs.As. Miembro de La Red Iberoamericana de Discapacidad e Inclusión. Correo-e: mercelalau@hotmail.com

² El 13 de diciembre del año 2006 se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de los Estados miembros de las Naciones Unidas. Para su análisis sugiero el estudio de Agustina Palacios, tesis doctoral del año 2008.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

*derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos.*³

Al respecto de esta demanda y deber que como ciudadanos responsables de procesos formativos nos compete, debemos abrir debates, instalar discusiones, intercambios y establecer redes de reflexión constante acerca del tratamiento de la temática en los distintos campos disciplinares.

Las tradiciones educativas⁴ en general, han olvidado (no ingenuamente) el abordaje de esta temática por haberse considerado una población sin posibilidades de aprendizaje significativos, consideraciones dadas por los modos de pensamientos estancados en el análisis del déficit que los sujetos portaban, establecido desde un modelo médico que hegemonizó una forma de pensamiento excluyente.

Esto trajo aparejado, por un lado la negación del tratamiento del tema y exclusión en la formación en algunos ámbitos disciplinares, y por el otro, el abordaje e inclusión del tema en distintas formaciones, de manera exclusiva y apartada de las distintas lógicas construidas en los procesos formativos generales.

Como consecuencia de ello, en algunas Universidades e Institutos de formación docente en Argentina, encontramos la introducción de la temática de carácter no obligatorio en algunos casos, y en otros, es parte de la formación obligatoria.⁵ Las designaciones de las asignaturas en general en

³ Ley nacional Nº 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sancionada por el Senado y Cámara de Diputados de La Nación Argentina reunidos en Congreso, el 21 de Mayo del año 2008

⁴ Nos referimos a las tradiciones educativas de comienzos del S.XIX, formadoras de los niños/as típicos o promedio, que no incluía a los “otros” anormales, atípicos, diferentes, discapacitados, etc. para quienes luego surge como sub-área educativa, la Educación Especial. Hasta ese momento predominaba la línea de aprendizaje conductista, y al sujeto con discapacidad, sobre todo intelectual, se lo consideraba “adiestrable”. En Argentina sobre este análisis particular se puede tomar, entre otros, los estudios de Luz, M. 1995. y de Pantano, L. 1995, en las maneras de nombrar a los sujetos con discapacidad.

⁵ Las asignaturas de carácter obligatorio en la carrera de Educación Física, en Argentina, son bastante recientes, aproximadamente entre 10, 15 y 20 años en referencia a los planes de estudio analizados.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

los cinco programas de estudio tomados, son diferentes entre sí, presentando un perfil de abordaje de la temática, que se analizará más adelante. Dichas asignaturas de los procesos formativos, demuestran una escasa articulación con otras materias de la carrera en general.

La categoría de sujetos con discapacidad, y con necesidades educativas especiales (esta última es una designación dada cuando los mismos se encuentran en instancias educativas, con predominio en la escuela)⁶, es una construcción social (Joly, E. 2000), que como otras (la categoría infancia, juventud, etc.), han tenido su marco histórico-cultural en la que fue concebido y concedido.

En principio el concepto de discapacidad, fue concebido desde el ámbito de la medicina, con las diferentes clasificaciones de patología, que se traslada a la organización de la educación especial, en la mayoría de los casos repitiendo la misma lógica clasificatoria desde el déficit de los sujetos. Basta con observar los agrupamientos de las escuelas especiales, que en la Provincia de Buenos Aires por ejemplo, se distinguen por el déficit (escuela para ciegos, para sordos, para irregulares motores, discapacidad intelectual, etc.).

Esta tradición en Educación, y de la educación especial, también se refleja en las políticas públicas para la discapacidad en los organismos del Estado, encontrando programas que hacen referencia de los sujetos por sus rasgos deficitarios. Esta modalidad de presentar a la discapacidad, ya no hay duda, es una clara evidencia de una organización social que colonizó a los sujetos

⁶Las especificaciones y argumentaciones sobre el cambio conceptual de alumnos con necesidades educativas especiales se pueden encontrar en Argentina, en la Ley Federal de Educación 24.195, del año 1993, en su art.19 que especifica los comienzos de la integración en el sistema ordinario. Más tarde, con la Ley Nº 5801 de Transformación educativa para la Ed. Especial en sus modificatorias, del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se encuentran los fundamentos de dichas conceptualizaciones, cuyo eje transita en desvincular al sujeto del déficit y situarlo en una perspectiva contextual, la carencia aparece en el sistema educativo que es el que tiene que ser revisado.

sujetándolos por sus rasgos físicos y corporales desde la falta orgánica, haciendo de ella, un cuerpo social segregado, excluido, apartado, por el modo de concebir al cuerpo, los cuerpos, y a los sujetos.⁷

El impacto social sobre estas cuestiones, conlleva a la consideración de que sólo hay algunos profesionales que pueden dedicarse a esta temática, pues no todos estarían “preparados” para trabajar con “estos sujetos”.

La influencia del campo médico-pedagógico en la definición de los destinos de la infancia diferenciará entre aquellos a los que denominará “anormales”, estableciendo formas clasificatorias en la tentativa de explicar el “origen natural” de las aptitudes o ineptitudes de los infantes. Así, “la clasificación de los especialistas del dominio médico-pedagógico converge pues con la de la escuela, reforzando, mediante la aportación de un aparato científico de medición, la ideología de los dones naturales.”⁸

“Estos”, “aquellos” “los unos”, “los otros”, “nosotros y ellos”, son agrupamientos, que se constituyen por diferencias entre sí, y que nos permite construir algunos enunciados interrogativos, con respecto a quien es “el otro”: ¿qué diferencias? ¿Cuáles son los rasgos, características, modos que se tienen en cuenta para establecer bordes diferenciales entre los mismos? Y fundamentalmente ¿para qué?

Estas representaciones sociales de otredad, carga con ciertas dificultades de análisis, la fenomenología de aquello que se denomina como el otro, es considerado *“como un alter ego que no deja de ser un yo dislocado para un individuo diferente, otra dificultad en el análisis estaría relacionada con la especificidad de las relaciones intersubjetivas con el otro, en el sentido que ese otro esté ausente o negado como tal”* (Moscovici, 1998, 15).

⁷ En estos modos de concepciones del cuerpo se profundizará en el apartado siguiente, tomando las posiciones teóricas del cuerpo normal/anormal, que básicamente transita en la teoría de Foucault sobre la tecnología del poder disciplinario, la anatomopolítica y biopolítica. Tecnologías específicas del biopoder en los cuerpos.

⁸ Esta ideología constituyó el modelo tradicional de la discapacidad y en parte, el paradigma de la rehabilitación, época de un determinismo biológico con la selección del “más apto”.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Las mismas constituyen *la alteridad deficiente anormal* (Skliar, C.2005, 114) que es una invención, cuyo cuerpo, inteligencia, lenguaje, aprendizaje, comportamiento, atención, presencia y existencia, invalida o, al menos, pone en tela de juicio cualquier idea de lo normal, de la normalidad.

La Educación Física en líneas generales ha adherido a estas concepciones de una educación especial, en muchos casos con escasa crítica, repitiendo este modelo heredado en aquella perspectiva segregacionista, con propuestas de prácticas separadas por tipo y grados de discapacidad. Por ejemplo en personas con movilidad reducida, con discapacidad motriz, se observa también categorías de participación en los distintos deportes de acuerdo al nivel y grado de lesión, cantidad de miembros afectados con reducción de moviendo o inmovilizados.⁹

Los profesores de Educación Física en las escuelas (así también como en otros ámbitos educativos), al recibir alumnos con discapacidad, habilitan, construyen, promueven prácticas, que pueden favorecer, limitar u obstaculizar la participación de dichos niños/as. Las posibilidades de inclusión se relacionan con la consideración que la comunidad educativa, así como la sociedad en su conjunto, tenga de la discapacidad, de los sujetos, y de sus cuerpos. Todo sujeto adquiere valoraciones sobre sí mismo y sobre su cuerpo, en tanto signifique algo para otros.

La discapacidad, en perspectiva del modelo social, requiere un profundo análisis, en pos de delimitar ciertos bordes conceptuales entre lo arraigado en aquella herencia del modelo médico, con los primeros diagnósticos de las deficiencias y su serie de prescripciones en funcionalidades; y lo trasladado a lo educativo, lo social y cultural.

⁹ Sugiero para esto revisar la clasificación de funcionalidad para la participación en el deporte de sujetos con parálisis cerebral en libro de Toro Bueno, S; Zarco Resa, J. (1995) Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Ediciones Aljibe. Málaga. España.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En una reciente publicación realizada con la red iberoamericana de discapacidad e Inclusión¹⁰, con cinco universidades, (Brasil, Argentina, Costa Rica, Francia y España) durante el año 2009: *“encontramos coincidencia en los cambios conceptuales en torno al concepto de discapacidad, que reflejan los diferentes momentos históricos, las representaciones y modos de pensar a los sujetos con déficit, quienes han sido caracterizados y categorizados en una época, con estudios basados en los test psicométricos y diagnósticos médicos. Los efectos que dichos estudios provocaron en la sociedad fue construir una atención apartada hacia un colectivo de personas consideradas “anormales”¹¹ con relación a otro “normal”, dificultando la posibilidad de relación e interacción entre ambos(...) (...)Cambia la perspectiva de análisis, y se piensa a la discapacidad como una construcción social.”(...)* (Sosa, L.2007; 7).

Por ello decidimos estudiar programas formativos de grado con respecto a la temática de discapacidad, iniciando un recorrido en busca de respuestas a ciertos interrogantes:

¿Los espacios curriculares en la formación incluyen la temática de discapacidad?

¿Cuál es el lugar de la discapacidad en la formación de docentes?

¿Las lógicas presentes en la formación profesional contribuyen a reproducir un modo de pensamiento medicalizado o promueven un cambio al modelo social?

¿Qué significación han realizado los estudiantes de Educación Física sobre la temática de discapacidad durante su proceso formativo?

¿Cuál es el papel del Profesor en Educación Física frente a las prácticas pedagógicas de sujetos con discapacidad?

¹⁰ Resolución 23.11.07- Universidad de Antioquía. Colombia (2007)

¹¹La *Clase del 22 de enero de 1975* de Foucault expone tres figuras que constituyen el ámbito de La anomalía: el monstruo humano, el individuo a corregir, el niño masturbador, como tres elementos que plantearán el problema de “los anormales”. Foucault, M. (1999, 61)

2. Aportes teóricos y consideraciones metodológicas que se tuvieron en cuenta en este estudio.

Para este estudio, el eje de análisis transita sobre la teoría filosófica de Foucault (1976-1979-1999) y Canhilem (1986) cuyos proyectos intelectuales debaten sobre los conceptos de la normalidad, La norma y lo patológico, conceptos determinantes en la construcción de la categoría “sujetos discapacitados”¹²; de Geertz con su interpretación de las culturas, y el proyecto de la Teoría crítica de Giddens, (1987) y de Habermas (1987, 1988), en tanto que su modelo es incluir la interpretación de los actores involucrados, estos autores proponen recuperar de la filosofía antigua elementos del pensamiento social que se ocupa de valores, derechos, intereses sociales, juicios, pudiendo contribuir en las ciencias sociales, con nuevos planteamientos.

En esta línea se tomaron algunos ejes teóricos de autores (que basados en estudios de análisis educativos y sociales) adhieren en forma actualizada, a estas líneas de pensamiento como es, entre otros, Skliar, C. (2005- 2002), Castro, E. (2005), López Meleros (2002), etc.

La obra de Foucault (1975) sobre “los anormales” hace referencia a tres figuras pertenecientes al dominio de la anomalía que funcionara en el S. XIX, una de ellas del S.XVIII , es la que llamó *monstruo humano*, como la ley por su existencia y su forma, que no sólo viola las leyes de la sociedad, sino también de la naturaleza, como una infracción a las leyes en su existencia misma, lo sitúa como de un dominio que podría llamarse *jurídico-biológico*, por ser límite, excepción, lo que domina lo imposible y lo prohibido, quienes

¹² La categoría de “sujetos discapacitados”, está en relación con el cambio de mirada hacia los sujetos desde el déficit, hay varios autores que trabajan esta categoría desde una perspectiva social, es la sociedad, el entorno, el contexto que discapacita al sujeto, con la ideología de la normalidad, para esto sugiero la lectura de Rosato, A. y Angelino, M.A (2009) en Discapacidad e ideología de la normalidad “desnaturalizar al déficit”, de Sosa,L. (2007) cuerpos discapacitados en prácticas de integración.

serán confiscados y colonizados por una tecnología de los individuos anormales. Y es tomada como referencia en este estudio por los efectos que dicha consideraciones aún están presentes en la creación de espacios apartados para la atención de sujetos sujetos por aquel “hecho natural”, del cuerpo déficit, por alguna falla, falta orgánica.

En este sentido Castro (2005), toma la perspectiva del *cuerpo* desde un análisis político basándose en el estudio de Foucault, sobre el de disciplinamiento de *los cuerpos*, entre varias otras de sus obras, interesándonos en la argumentación que realiza al respecto del término disciplina en dos órdenes que luego repercutirán en la construcción del *cuerpo*. Uno es en el orden del poder y otro en el orden del saber, considera que no son conceptos distintos, sino que estos interactúan en el orden discursivo del término disciplina, y como ambos se ponen en juego en la construcción del *cuerpo*.

Entonces, al plantearnos el estudio de planes y revisión de los modos de presentar la temática, tendremos en cuenta los efectos que de acuerdo a ello, se presenten en la construcción de identidades de sujetos, pues se considera que no existe una *neutralidad del cuerpo* (Pedríguez, V.2005:p.82), hay un cuerpo que identifica al sujeto, y otro que está por fuera del legitimado socialmente, como efecto de lo que Foucault llama normalización. Este disciplinamiento sobre los cuerpos diferentes, considerados “anormales”, inscribe marcas sociales que instituyen momentos de la vida y las significaciones atribuidas, definen a un sujeto.

Así como Canghilem (1986) Establece los límites entre lo orgánico y lo corporal, sobre lo patológico y lo normal, como cuestiones de estrecha solidaridad, donde la primera explica la insistencia sobre cuestiones del vitalismo y la segunda sobre la norma. Encrucijada de muchas ciencias y relaciones que han instituido técnicas y conocimientos teóricos.

El vitalismo es el reconocimiento de la originalidad del hecho vital, en tanto ser vivo. Con él, la noción de norma atraviesa el segundo problema entre lo normal y lo patológico, pues se pregunta sobre las relaciones existentes sobre ciencia y técnica,

¿qué relación existe entre la historia de la terapéutica y la de la fisiología? por ejemplo, ¿Cual es el tipo de filiación que existe entre ser vivo y su propio concepto?

La terapéutica, tan impregnada en el hacer de la discapacidad, se presenta siempre como intento de restaurar lo "normal", una idea positivista, cuando la norma en realidad, sería sólo un promedio estadístico y que reduce la capacidad de ver al sujeto.

En nombre del vitalismo insiste en que: "... *lo esencial de lo normal consiste en ser normativo, es decir instituir normas y ser capaz de cambiar las normas que se ha instituido "orden de la vida". Por lo tanto no existe en sí y a priori una diferencia ontológica entre una forma viva lograda y una fallida. Acaso ¿podemos hablar de formas de vidas fallidas? ¿Que fallas podemos descubrir en un ser vivo, mientras no hayamos fijado la naturaleza de sus obligaciones en tanto ser vivo?* (Canghilem, G.1986, 8).

En este sentido, los análisis en la formación de los planes de estudio, son cruciales en la construcción de una cultura en la diversidad¹³, donde el constante intercambio e interacción de las diferencias, instituyen espacios de heterogeneidad, entendiéndose como enriquecedora en dicha construcción.

Es en principio considerar las diferencias en la diversidad como un valor, no como un defecto; la diversidad ya no es "el sujeto diferente", sino todos los

¹³ López Meleros(2002,13-46) trabaja sobre la idea de construcción de una cultura de/en la diversidad, a partir del comienzo de la habilitación de espacios compartidos, donde la relación y comunicación con la diferencia sea un proceso cotidiano, se puede leer en su texto sobre *Ideología, Diversidad y Cultura*.

sujetos, que en tanto tales son diferentes entre sí, en un grupo determinado, y que conforman el entramado social.

Estos ejes enlazados con la teoría de Geertz,(1992) quien entiende desde la antropología a *la cultura como un documento activo, público...*(394), donde se consigue ampliar el universo del discurso humano... con la idea de una *semiótica de cultura entendida como el sistema de interacción de signos interpretables...*(397), es que se propone con este estudio tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y desigualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Por estas cuestiones se considera fundamental una perspectiva contextual de la discapacidad, de relación con “los otros”, pues... *“solo en y a causa de la vida social, actualización de las relaciones con el otro, puede edificar una estructura simbólica ofrecida por igual a todos los miembros de la sociedad”* (Augé, M. 1996, 17).

3. Rastreo de Programas de formación. Trazos de identidades legitimadas sobre los “cuerpos discapacitados...”

Un programa de cualquier asignatura, es un recorte cultural de lo que se quiere transmitir en términos de un proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que consideramos importante ver aquí, la ideología predominante sobre la formación en este tema.

En el siguiente cuadro podemos observar los programas de las asignaturas sobre el tema de discapacidad en las distintas universidades e institutos de formación docente (en el apartado de categorías teóricas verán resaltadas las coincidencias en los programas, para facilitar el posterior análisis).

De los programas de formación analizados se tomaron:

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

<u>Universidad/ Instituto</u> ¹⁴	Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Educación Física	Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Departamento de Educación Física.	Universidad Nacional de La Matanza.	Instituto Superior de Formación docente de Chascomús. Provincia de Buenos Aires.	Instituto de Formación en Educación Física Jorge Cool. Mendoza.
Nombre de las Asignaturas Y Año de cursada	Estrategias de abordaje en sujetos con necesidades educativas especiales. 3er-Año	Didáctica para la integración en Ed. Física 5to-Año	Introducción a la actividad física especial 4to. Año	Pedagogía crítica de las diferencias 4to-Año	Atención a la Diversidad 4to.Año
Contenidos de los programa, detalle de las unidades conceptuales.	1-Aprendizaje y desarrollo motor de los alumnos con necesidades educativas especiales: 2-La respuesta educativa a las necesidades especiales en educación física. 3-Discapacidad y sociedad 4-La accesibilidad y las personas con	1-La discapacidad: Consideraciones generales 2-Integración e inclusión como política social y educativa. 3-Educación Física y Educación Corporal en la discapacidad: Didáctica	1-Introducción al área de discapacidad. 2-Generalidades sobre la organización de las actividades con personas discapacitadas 3-Personas con discapacidad en el aparato locomotor. 4-Personas con secuelas de parálisis cerebral.	1-Desigualdades sociales y diferencias culturales. 2-Deconstrucción histórica de las diferencias. La diversidad y las diferencias. El discurso de las capacidades diferentes. 3- La construcción social de la discapacidad.. 4--El abordaje de la discapacidad en	1-diversidad y Sujeto 2-La Integración Educativa 3--El sujeto con necesidades especiales

¹⁴Si bien en Argentina existen varios otros espacios de formación, en este estudio sólo se tomaron estas instituciones por proximidad a la conformación de un trabajo en conjunto, con el interés de comenzar a desarrollar algunas perspectivas en los ejes de formación, común.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

	<i>discapacidad</i>		<p><i>5-Personas con discapacidad mental.</i></p> <p><i>6-Personas con discapacidad sensorial.</i></p> <p><i>7-La sexualidad en personas con discapacidad</i></p>	<p><i>relación al modelo pedagógico de la educación especial.</i></p> <p><i>6-Las discapacidades permanentes o transitorias y su implicancia con las Necesidades Educativas Especiales.</i></p> <p><i>7-La respuesta de la Ed. a las N.E.E en diferentes ámbitos socioculturales y escolares.</i></p>	
--	---------------------	--	---	---	--

<p>Categorías teóricas predominantes</p>	<p>Necesidad educativa especial Aprendizaje y desarrollo motor Educación Física adaptada.¹⁵ Didáctica y metodología especial. Discapacidad como problema social. Rehabilitación, integración-inclusión. Familia Recreación, deporte Barreras arquitectónicas, sociales y comunicacionales.</p>	<p>Discapacidad/Genealogía Normal/anormal. Normatividad. Modelo médico Modelo Social Integración-Inclusión. Política Social y educativa Cultura de La diversidad Discapacidad como construcción Social Necesidad Educativa especial Adecuaciones curriculares Rehabilitación/habilitación Terapéutico/educativo Interdisciplina Aspectos Legales. Educación Física/Educación corporal. Educación Física inclusiva Cuerpo/movimiento Didáctica/Prácticas.</p>	<p>Educación Física Especial. Salud/enfermedad. Patologías. Rehabilitación Equipo Interdisciplinario. Recreación/Tiempo Libre. Deporte Adaptado Torneos y Competencias. Técnicas de ejecución por deporte. Técnicas de ayuda. Clasificación. Perturbación auditiva, visual, mental, en el aparato locomotor. Sexualidad humana. Sexualidad en el discapacitado</p>	<p>Desigualdad Diferencia Capacidades Diferentes. Identidad/Poder Pedagogía crítica/ Política Cultural Discapacidad permanente/transitoria. Necesidades Educativas Especiales Discriminación Construcción Social de La discapacidad. Integración/escuela integradora Modelo pedagógico Prácticas gimnásticas Gimnasias especiales Educación Física Proceso Didáctico</p>	<p>Diversidad Sujeto Igualdad de oportunidades Necesidades educativas especiales Integración educativa Normalización Escuelas Inclusivas/ Dilemas. Adaptaciones curriculares Equipo Interdisciplinario Trastorno Psicológico Deficiencia visual y auditiva. Trastornos motrices</p>
--	---	--	--	--	--

Algunos de estos programas entre sí, presentan contenidos y abordajes similares, como son los conceptos de diversidad, de diferencia e inclusión, donde podemos considerar que inclinan su análisis en perspectiva al modelo social de la discapacidad, referenciado desde la introducción de este texto, que implica básicamente desvincular al sujeto como responsable del déficit, para situar la falta, en la organización social.

¹⁵ En La actualidad, se pone en cuestión el concepto de Educación Física Especial, o Adaptada por considerar que puede así persistir el criterio de homogenización de los sujetos y que se opone a la idea de diversidad.

El concepto de diversidad en la actualidad, pareciera un modo de explicar la discapacidad, donde no es necesario explicitar la falta, sino simplemente situar la discapacidad como una alternativa en la diversidad (Del'Anno-2004, Rosato y Angelino 2009), en sus diversas expresiones de diferencias humanas, socioculturales, nacionalidades, de género, de lengua, etc. La palabra di-verso deriva de, "versar", "versación", que por lo menos hay dos versiones de las cosas y que depende de una multiplicidad de factores (Pantano, L. 2002, 22). En discapacidad el problema no es la diferencia, sino la valoración que al respecto se realiza sobre los sujetos.

También, otro punto en común encontrado como contenidos en los programas analizados, es la categoría "sujeto con necesidades educativas especiales"¹⁶, citado en la introducción, poniendo el eje de análisis en la integración e inclusión, dejando clara evidencia de la actualidad de los debates instalados al respecto de la transformación educativa.

Aunque hoy "{...} se ha producido un abandono de la idea de "integración" en beneficio de "inclusión" {...}. "integración" suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra "inclusión" indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas." (Ainscow, 2001, 202).

De la mano de estas consideraciones se encuentran tensiones en el uso del término necesidades educativas especiales, por pertenecer a ciertos eufemismos utilizados en discapacidad, intentando re-significar el modo de nombrar "la diferencia". La idea de una educación inclusiva respecto de la integradora supera el término Necesidades Educativas Especiales para poder hablar de *"barreras de aprendizaje" ya que, según el punto de vista*

¹⁶ Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

inclusivo, éstas pueden deberse no sólo a sus propios déficits, sino a la inadecuada respuesta educativa que se ofrece en los centros como en la organización del profesorado” (Ríos Hernández, M. 2009, 87).

En este intercambio de ideas con esta colega española, tendríamos que agregar las barreras u obstáculos en la enseñanza también, pues tiene que ver con la formación de quien enseña, docentes formados en la homogeneidad, herencia de una educación normalizadora, plantearán obstáculos para enseñar en la heterogeneidad si no revisamos constantemente nuestras prácticas.

Se encontraron también en las comparaciones de los programas, ciertas paradojas en el abordaje de los contenidos, algunos intentan introducir los mismos desde una perspectiva del modelo social, teniendo aún un sesgo significativo heredado del modelo de la rehabilitación, donde se intentará, corregir, curar el déficit individual, es decir médicamente definido como “devolver el estado normal del cuerpo”.

Pareciera que no se puede prescindir al hablar de discapacidad, de nombrar las diferentes clasificaciones de la deficiencia (como por ejemplo la parálisis cerebral, síndrome de Down, la discapacidad intelectual, etiquetada con los test de inteligencia de Stanford- Binet, en leve-moderado- severo y profundo).

Éstos ponen el acento en la enseñanza de descripción de distintas patologías, en el aprendizaje y desarrollo motor de alumnos con dichas necesidades, y en técnicas de adaptaciones de las actividades, demostrando un perfil de análisis desde una perspectiva hacia el modelo médico.

Definen y presentan la temática desde la lógica de homogeneización sobre los distintos grupos de discapacidades, desde el déficit del sujeto, como por ejemplo los grupos de ciegos, sordos, discapacidad motriz y discapacidad

intelectual, creyendo que los sujetos que conforman cada uno de estos grupos tienen los mismos modos en la realización de actividades.

Como consecuencia de ello, surge la idea de la adaptación, adaptar cualquier actividad (deportes, gimnasia, juegos, danza, etc.), estableciendo a priori, de manera prescriptiva, actividades específicas adaptadas para cada tipo y grado de discapacidad (ver programas cuyo contenido es la actividad física adaptada¹⁷).

Podemos encontrar añeja bibliografía como es la de Dalila Molina de Costallat, que presenta la temática desde una perspectiva psicomotricista con referencias como: ...*“la persona con deficiencia mental moderada no accede a la abstracción de conocimiento”*...En ellas podemos encontrar varias prescripciones desde la motricidad como por ej. : *“Ausencia o disminución del freno inhibitorio: no actúa moderando los movimientos impulsivos, tanto en el desplazamiento corporal como en la actividad gestual. Lentitud de reacción frente a los estímulos sensoriomotrices recibidos, tanto en el ejercicio ritmado como en la actividad espontánea”*. (Dalila de Costallat, 1973, 22).

Más lento, ausencia, disminución en referencia ¿a qué parámetros?, la idea de lo que hace o piensa la mayoría de sujetos en las prácticas corporales estableciendo parámetros de normalidad, ya condiciona y diría, determina la mirada de relación con la diferencia y con los mismos sujetos, provocando una estigmatización¹⁸ en los sujetos que la portan.

¹⁷ Ver programa de la Universidad de la Matanza, el nombre de la asignatura se presenta con esta designación, y de la Universidad de Río Cuarto, encontramos como contenidos de la materia: *concepto de la Educación física adaptada, y las adaptaciones físicas en las necesidades educativas especiales*.

¹⁸ Goffman, E. (1963) sostiene que el marco más adecuado para explicar la noción de estigma es el de la desviación de las normas predominantes, pone en duda la “realidad imparcial” de la discapacidad al considerar que la desviación no es una condición inherente, sino que más bien debe entenderse como una etiqueta negativa que unas personas aplican sobre otras y un complicado conjunto de condiciones creadas por el contexto/entorno social que llevan a la marginalización de la persona discapacitada. En el contexto de la discapacidad, varios estudios han utilizado la teoría de la “estigmatización” de Goffman como marco teórico (Kleck y Robert, 1968; Klobas, 1988; Longmore Paul,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Abriendo fronteras con este estudio encontramos que, en Colombia por ejemplo, el rastreo que una colega hace al respecto de la pedagogía de anormales en los 80, instalada en un saber psiquiátrico y criminológico¹⁹, describen a un sujeto:

“Tiene por naturaleza una débil capacidad craneal, una mandíbula pesada y pronunciada, los arcos filiares salientes, un cráneo anormal y asimétrico... orejas prominentes y, con frecuencia, una nariz torcida y chata... Su degeneración moral corresponde con lo físico...es la persistencia... generalizada de un tipo de raza inferior...” (Yarza de los Ríos, A. Rodríguez Rave, L. 2005, 14)

La persistencia de estas descripciones en algunas de las formaciones, sobre ciertas características de los sujetos y de los cuerpos, desvirtúa el sentido del respeto por la diferencia, por la diversidad, provocando en muchos casos estigmatizaciones.

“Allí donde se identifica a un cuerpo con ciertos rasgos particulares inamovibles, prescribiendo supuestos efectos de imposibilidades en su construcción, repitiendo un mismo lugar, determinando su contexto de participación, es un acto de minimización y violencia simbólica”. (Sosa, L. 2007, 98)

La representación de este cuerpo objeto a ser discapacitados (o no) por la disciplina a la que pertenecemos, conduce a que nos interroguemos acerca de las implicancias de esa dicotomía entre un cuerpo que ocupa el lugar de lo material (físico), de lo “natural”(biológico), susceptible de ser pensado en

1985), mostrando que las personas discapacitadas a causa de su diferencia corporal reciben sentimientos de compasión, pena, aversión, perplejidad puesto que están vistos y tratados como personas dependientes y frágiles por parte de los “válidos”. No obstante los análisis de Erving Goffman han sido criticados por ser estáticos y fatalistas puesto que dan por supuestas la marginalización, pasividad, fragilidad, y la condición inferior impuestas a los sujetos estigmatizados. Pappous, A. y equipo (2009,32).

¹⁹ Saber de sustrato médico experimental o fisiopatológico, que legitima a fines del S.XIX una tipología del criminal, aparece la noción de delincuente en relación con la noción de anormal, Anormalidad jurídica, biológica y social. Se encuentra en las conceptualizaciones antropológicas de Cesare Lombroso (criminólogo fisiologista).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

términos de objeto de propiedad, de mercancía, de lo que tiene que “entrar” en las nuevas argumentaciones educativas, y un ser que lo habita, que lo dirige, lo padece, y que duele.., un otro que debe ser disciplinado, producido para servir a una razón, ¿ y a qué razón?

4. A modo de conclusión

Podríamos decir con este estudio, que la diversidad encontrada en los programas, atraviesan las distintas perspectivas de interpretación de la discapacidad, y de La Educación Física en general, reconocemos el avance significativo que tiene en La actualidad, la introducción de la temática en la formación de grado, pero consideramos que no es suficiente si no analizamos los modos de abordaje en la misma.

En nuestro campo disciplinar específico de La Educación Física aún quedan varios interrogantes que se abren constantemente con este estudio, ¿que se enseña con este tema?, ¿Tiene que haber una asignatura específica en los planes de formación? ¿o será más inclusivo trabajar en el abordaje con un eje transversal de la temática, en las distintas asignaturas de los planes de estudio generales?.

Esto plantea otra de las tantas paradojas sobre La temática, pues por un lado consideramos importante que se introduzca un tema que siempre estuvo ocultado, invisibilizado, y por el otro no queremos que esto ocupe un lugar “tan especial”, apartándonos de las distintas lógicas, pues estaríamos repitiendo el mismo modelo que criticamos.

Bibliografía

AINSCOW, M. (2001). “Escuelas inclusivas: Aprender de la diferencia”, *Cuadernos de Pedagogía*, 307, pp. 44- 49.

AUGE, M. (1996). *El sentido de los otros*. Buenos Aires: Paidós.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CANGUILHEM, G. (1986). *Lo normal y lo patológico*. Madrid: Siglo XXI Editores.

CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

CASTRO, E. (2005). "El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los Individuos", *Educación Física & Ciencia*, año 7, n°5, pp. 9-17.

DELL' ANNO, A., CORBACHO, M. y SERRAT, M. (coord) (2004). *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad*. Buenos Aires: Espacio.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, Cap. "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos"

FOUCAULT, M. (1999). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Clase del 22/ 1 de 1975.

GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

GIDDENS, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GOFFMAN, E. (1993). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.

JOLY, E. (2001). "Acerca de la discapacidad como construcción social", Ponencia en la jornada realizada por la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. U.N.L.P. Secretaría de Extensión.

LÓPEZ MELERO, M. (2002). "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización", en: *Equidad y calidad para atender a la diversidad. Actas del 1er. Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidades a la Escuela común*. Buenos Aires: Espacio, pp. 13-46.

LUZ, M. A. (1995). "De la integración escolar a la escuela integradora". Buenos Aires: Paidós.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

MOLINA de COSTALLAT, D. (1973). *Psicomotricidad II, el niño deficiente mental y psicomotor*. Buenos Aires: Losada.

MOSCOVICI, S. (1998). "Introducción", en: ARRUDA, Á. (comp). *Representando a alteridade*. Vozes: Petrópolis, pp. 11-14.

RÍOS HERNÁNDEZ, M. (2009). "La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje". *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n°9, pp. 83-114.

PALACIOS, A. (2008). "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación", en: *La convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.

PANTANO, L. (1993). *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Eudeba.

PANTANO, L. (2002). "La diversidad en la escuela: Nosotros y los otros. Elementos para la reflexión", *Discapacidad y educación en la perspectiva de la diversidad*. Cuadernos de Discapacidad y Participación Social, n° 2, pp. 20-28.

PAPPOUS A., MARCELLINI E., De LESELEUC (2009). "La representación mediática del deporte adaptado a la discapacidad en los medios de comunicación", *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n°9, pp. 31-42.

PEDRÁZ, V. (2005). "Cuerpo y contra-cuerpo: La historicidad de las producciones corporales y el sentido de la Educación Física", *Educación Física & Ciencia*, año 7, n° 5, pp. 68-85.

PUIG de la BELLACASA (1987). "Discapacidad e información", *Revista del Real Patronato de prevención y atención a personas con minusvalías*. Documento N° 14, pp. 2 -11.

ROSATO, A y ANGELINO, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

SKLIAR, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.

SKLIAR, C. (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad", en: VAIN, P. y ROSATO, A. (coord). *La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

SOSA, L. (2007). "Cuerpos discapacitados en prácticas de integración", en: EUSSE CASTRO, E. D. (comp). *Educación Física y discapacidad: prácticas corporales inclusivas*. Medellín: Funámbulos Editores - Universidad de Antioquía.

SOSA, L. (2009). "Educación Física y discapacidad". *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n° 9, pp. 7-13.

YARZA DE LOS RÍOS, A. y RODRIGUEZ RAVE, L. (2005). "Disciplinamiento y docilización de 'corporalidades anormales' en Colombia 1920-1940", *Educación Física y deporte*, volumen 24, Número 2, pp. 11-30.

Barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares

Oswaldo Ceballos Gurrola,¹ Rosa Elena Medina Rodríguez,² Fernando Ochoa Ahmed,³ Luis Enrique Carranza García⁴

1. Introducción

Las barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares dificultan la aplicación de programas de educación física, actividad deportiva extraescolar y juego lúdico, lo que conlleva a problemas de salud, violencia verbal, de género y grupos vulnerables.

Las oportunidades y dificultades para participar en actividad física pueden hacer referencia a dimensiones tan variadas como: falta de tiempo, de confianza, de dinero, de éxito, tener que hacer otras cosas, aburrimiento, demasiada presión, pérdida de interés, los amigos dejan de participar, miedo a lesionarse, no tener un sitio dónde practicar, falta de apoyo o actividades alternativas.

Entre estas actividades alternativas, uno de los factores frecuentemente considerado como una dificultad para la práctica del

1 Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo-e: oscegu@hotmail.com

2 Doctora en Ciencias de Económicas y Empresariales, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo-e: dianos95@hotmail.com

3 Doctor en Alto Rendimiento Deportivo, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Coordinador del Centro Tenístico de Nuevo León. Correo-e: ochoatennis@yahoo.com

4 Candidato a Doctor en Ciencias en Medicina de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza, España. Correo-e: lkique_79@yahoo.com.mx

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

ejercicio, es el tiempo dedicado a ver televisión el cual se ha constituido como un hábito, en determinados momentos perniciosos, que obstaculiza la aparición de la conducta de realización del ejercicio. Algunos estudios han puesto de manifiesto que el tiempo que las personas invierten en esta actividad compite directamente con el tiempo que dedican a la actividad física (Diezt y Gortmaker, 1985; Kimm, Obarznek, Barton, 1996; Shannon, Peacock, y Brown, 1991). Otros factores que pueden limitar la participación en actividad física dentro de la comunidad son: coste y accesibilidad de actividades, falta de conocimiento de la oferta disponible, oferta inadecuada de actividades y miedo a integrarse con otros grupos desconocidos (Witten, Hiscock, Pearce, Blakely, 2008).

Otros autores (Perula, Lluch, Ruiz, Espejo, Tapia, Mengua, 1998), analizan la conducta de los escolares respecto al grado de actividad física que desarrollan y examinar los factores que se relacionan, mediante un estudio observacional basado en un cuestionario autoadministrado a escolares de 6º y 8º de Enseñanza General Básica de una Zona Básica de Salud de Córdoba (N=585). Los resultados mostraron que el 79,3% realizaban actividades físicas extraescolares, y el 21,0% ejercicio físico intenso; el 50,5% no consideran bueno su estado de forma física; la edad, el sexo, el tipo de residencia, la práctica deportiva en los padres o el amigo y estado de salud percibido constituyen las variables más fuertemente asociadas a la realización de ejercicio ($p < 0,001$). Aunque la prevalencia de ejercicio físico es elevada, va declinando con la edad, sobre todo en las niñas, y un importante número de escolares consideran insatisfactorio su estado de forma física.

Otro estudio (Inchley, Currie, Todd, Akhtar y Currie, 2005), examina los patrones sociodemográficos de tiempo de ocio, actividad física vigorosa entre escolares escoceses entre 1990 y 2002. Entre los datos más importantes, señalan que las chicas reportaron niveles bajos de actividad física vigorosa más que los chicos y este género persistió diferencias a través de cuatro exámenes anuales, independientemente de los cambios en los niveles totales de actividad física. La Actividad física vigorosa fue también constantemente baja entre los grupos socioeconómico bajos y adolescentes con más edad. El efecto del

género fue el más grande en mujeres con estado socioeconómico alto reportando niveles bajos de actividad vigorosa más que chicos con estado socioeconómico bajo. Las mujeres adolescentes escocesas, especialmente las del grupo socioeconómico bajo, pueden estar en particular riesgo de tener efectos adversos en su salud asociados con niveles bajos de actividad física. Las promociones de programas de salud para promover actividad física, necesitan ser persistentes en género y desigualdad socioeconómica.

2. Los riesgos percibidos para la práctica de actividades físico-deportivas

La práctica de una actividad física o deportiva bien dosificada y adecuada a las características de cada persona puede ser una fuente de salud. Muchas veces, por el contrario, se realiza de manera indiscriminada sin respetar las características del practicante y puede convertirse en un factor de riesgo responsable directo de numerosas patologías. Si bien son menos los riesgos con relación a los beneficios que se obtienen mediante la práctica de actividad física y deporte, resulta importante señalar que el riesgo de sufrir lesiones en el sistema locomotor y problemas cardiovasculares existe, pero la incidencia es sin embargo baja.

La práctica deportiva ofrece grandes posibilidades para el disfrute y el bienestar psicológico y social, pero por el contrario, posee los riesgos de las lesiones y los derivados de la competitividad y el contexto social que rodea a esta actividad (Devís, 2000). Generalmente, los riesgos son causados por un ejercicio excesivo en cuanto a duración e intensidad.

Serra (2001), señala que las lesiones más graves con traumatismos craneales, toracoabdominales, politraumatismos y fracturas graves de extremidades ocurren los fines de semana, practicando ciclismo, esquí, y en ocasiones deportes de contacto como el fútbol, que es de los más practicados. Estos datos son preocupantes para los docentes de una escuela, ya que este tipo de lesiones se han presentado en algún

momento de juego libre o durante la clase de educación física por lo que se deben tomar las medidas de prevención necesarias.

3. Factores determinantes de la práctica de la actividad física

El ser humano está hecho para la actividad física, posee una estructura ósea y muscular fuerte, articulaciones flexibles, coordinación exacta, grandes reservas de energía y un mecanismo sensible para mantener el equilibrio en condiciones variables. La actividad física reviste formas muy distintas; durante la infancia es el juego, es caracterizado por la alegría y la espontaneidad. El juego contribuye al crecimiento y desarrollo del niño, es un medio de aprendizaje y auto expresión, y constituye un requisito indispensable del normal desarrollo físico, mental y social. Durante la juventud, el deporte es el sucesor natural del juego infantil. En sus formas normales se caracteriza por el disfrute y la espontaneidad y tiene muchos fines en común con el juego: auto expresión, aprendizaje social y desarrollo físico y mental (Vuori, 1987).

La edad es un factor determinante de la actividad física, ya que esta disminuye conforme a la edad (Ceballos, Serrano, Sánchez y Zaragoza, 2005), lo que se puede considerar como un impedimento personal, de ahí la importancia de crear estilos de vida activos desde la escuela para que puedan perdurar en su vida futura.

Las diferencias observadas durante la etapa de primaria en lo concerniente a la respuesta al ejercicio por parte de los diversos órganos y sistemas de niños y niñas son prácticamente similares, pudiendo ser estudiados ambos sexos en conjunto. Las desigualdades se hacen patentes una vez establecida la maduración sexual, en cuyo momento, las peculiaridades anatomofisiológicas son evidentes y definitorias en ambos sexos (Marcos, 1989).

La revisión bibliográfica nos muestra que el género tiene una gran influencia sobre la práctica de actividad física, siendo mayor el nivel de práctica de ejercicio en los hombres que en las mujeres (Bungum y Morrow, 2000; Telama y Yang, 2000; Vuillemin, et al., 2000; Mechelen, et al., 2000; Tercedor, 2001; Cantera y Davis, 2002; Álvarez, 2004; Ceballos, Álvarez, Torres y Zaragoza, 2006).

4. Educación física

Las actividades que llevan a cabo los jóvenes durante la vida diaria, se ve marcada por el tiempo que dedican a sus estudios, familia, amigos, internet, televisión, teléfono móvil, etc, lo que les impide organizarse para dedicar a practicar ejercicio; en lo particular, una creciente concienciación acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general y la Educación Física en particular. Esta pronunciada negatividad toma algunas formas y ha sido bien documentada por autores tales como Scraton (1992) y Shropshire, Carroll y Yim (1997), según los cuales estas formas oscilan entre el escaso entusiasmo hacia las actividades deportivas extra-curriculares, la no participación en las mismas y la ausencia de clases de Educación Física. Por su parte, Deem y Gilroy (1998), señalan como principales razones que explican las actitudes negativas mostradas por las alumnas, su propia habilidad atlética, la aceptación social de las chicas deportistas y el aspecto físico de la Educación Física. Las consecuencias derivadas de estas actitudes son varias ya que las adolescentes no solo pierden una parte vital de su educación y experiencia, sino que además esta pérdida se traduce en términos de perjuicio de aspectos beneficiosos de participación en el deporte tales como salud, auto-estima y diversión. Estas pérdidas no solo ejercen sus efectos en la etapa escolar, sino que se extienden a los estilos de vida posteriores al colegio, así como a los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida (Deem y Gilroy, 1998; Wright y Dewar, 1997).

Algunos estudios (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Moreno y Hellín, 2006; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003) consideran que la asignatura de educación física les gusta más y le dan mayor importancia, está mejor valorada entre los alumnos de Primaria que entre los de Secundaria y, concretamente, más entre los hombres que entre las mujeres. Al respecto, una particularidad positiva encontrada en el estudio de Treanor, Graber, Housner y Wiegand (1998) fue que al 84.5% de los estudiantes le gustaba la Educación Física. A pesar de este hallazgo positivo, se encontraron diferencias significativas en relación al género

del discente, de tal manera que, los hombres muestran un mayor gusto por la asignatura en Educación Secundaria a diferencia de las alumnas, quienes exhibieron un descenso paulatino del gusto o interés por la Educación Física conforme aumentaban en edad, descenso traspasable al nivel de práctica físico-deportiva general, claramente inferior en el caso del sexo femenino (Jaffee y Richer, 1993; Hellín, 2003;). A este respecto, para Busser, Hyams y Carruthers (1996), y Lee, Fredenburg, Belcher y Cleveland (1999), las mujeres son más sedentarias porque no les gusta la competición y buscan objetivos a largo plazo que, al ser más difíciles de obtener, dificultaría el mantenimiento de la práctica de ejercicio, mientras que los hombres, al disfrutar del ejercicio por el hecho de realizar una competición, recibirían un refuerzo inmediato que mantendría su conducta.

En relación con el género del profesor, según Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula (2002), aquellos alumnos que tienen un educador de género masculino manifiestan una mayor predilección hacia las clases de Educación Física, otorgándoles éstos, a su vez, mayor importancia a la Educación Física, cuando perciben que su educador tiene un carácter democrático, comprensivo, bueno, alegre, justo, agradable y acepta la iniciativa individual de los alumnos.

5. Auto- imagen

En este sentido, un aspecto fundamental de interés y preocupación para las adolescentes y mujeres jóvenes hace referencia a una gran obsesión por la apariencia física, relacionándose esta obsesión con la ideología de “las mujeres como objeto” (Scraton, 1993). Debido a esta “ansiedad psíquica social” (Graydon, 1997), las chicas tienden a tener una pobre auto-imagen, se muestran más infelices con la forma de su cuerpo y aborrecen con mayor frecuencia la actividad física que los chicos (Aldridge, 1998). Uno de los aspectos que influye en la actitud negativa de las adolescentes hacia la Educación Física hace referencia a la vestimenta específica implícita en la práctica de actividad física, ya que algunas adolescentes se muestran reacias a vestir un equipo

que expone el cuerpo o parte del mismo, siendo, además, visto comúnmente carente de elegancia y de moda (Aldrige, 1998; Shilling, 1993).

Por ello, uno de los objetivos que persiguen algunos autores (Cano, 1991; López, 1992) consiste en dotar a las alumnas de control, poder y diversión obtenido todo ello a través del desarrollo del ejercicio físico. De esta manera, las chicas podrán ser más asertivas y aceptarán su propio cuerpo (y el de los demás), incrementando todo ello sus niveles de confianza, diversión y participación en actividades físico-deportivas. Para conseguir este objetivo, según Griffin (1989) y Talbot (1986), entre otros, los profesores deben evitar mostrar actitudes estereotipadas y proporcionar ambientes de igualdad de sexo siempre que sea posible, así como evitar el enfrentamiento entre chicos y chicas en clases mixtas (Scraton, 1992) y garantizar tiempo y dedicación a las mismas. De tal manera que, demostrando, así, que la personalidad del profesor y sus estilos de enseñanza no siempre generan efectos positivos en el entusiasmo de las chicas hacia la Educación Física. Algunos factores relacionados con las actitudes e intereses de la mujer hacia la práctica deportiva son (Moreno, Martínez y Alonso, 2006):

- *El ámbito escolar*, donde las mujeres tienen menores oportunidades de práctica deportiva que los hombres y generan menos expectativas en el profesorado lo que conlleva a una menor atención y un menor nivel de exigencia.

- *El ámbito familiar*, donde los padres, generalmente, presentan una menor atención a las aficiones deportivas de las hijas que a la de los hijos y, a su vez, el comportamiento de las niñas se relaciona en mayor medida con la madre que, en general, practica menos deporte y presenta un menor interés por el ámbito deportivo en general.

- *Las características personales del sujeto*, generalmente las niñas y mujeres se implican en el deporte, motivadas por las relaciones de amistad, no por los resultados alcanzados, todo ello junto con la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

falta de modelos deportivos femeninos en la sociedad, provoca en la mujer una falta de identificación y motivación con el deporte y su práctica.

6. Violencia de género durante la práctica físico-deportiva en la escuela

La violencia contra la mujer es definida por la ONU como “cualquier acto de violencia basado en el género que produzca, o acabe produciendo resultados de daño físico, psíquico o sexual o sufrimiento en la mujer, incluyendo amenazas de tales actos, coacción o privación arbitraria de libertad, ocurriendo todo esto tanto en el ámbito público como en el privado”.

La violencia de género durante la práctica físico-deportiva se ve reflejada en diferentes momentos, donde los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres (Rutter, Giller y Hagel, 1998), diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Olafsen y Viemero, 2000), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, con el control absoluto y con la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). Los análisis realizados sobre la frecuencia con la que se sufren en la escuela situaciones de victimización en función del género, encuentran resultados menos consistentes (Olafsen y Viemero, 2000; Smith y Sharp, 1994).

Para explicar la relación entre agresión y género, conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo como condición biológica, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Esta identificación incrementa el riesgo de convertirse en agresor de los compañeros tanto en los chicos, entre los que suele ser más frecuente, como en las chicas (Young y Sweeting, 2004).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Por otra parte, en diversas investigaciones también se pone de manifiesto la necesidad de considerar diferencias cualitativas, puesto que, por ejemplo, la utilización de la violencia por las mujeres suele ser mucho más indirecta (Österman, Björkqvist y Lagerspetz, 1998) y está influida por presiones situacionales con mayor intensidad (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998).

En un estudio (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) encuentran, así mismo, que los chicos manifiestan en casi todos los indicadores evaluados un riesgo superior de violencia y de intolerancia que las chicas. La ausencia de diferencias de género en el ocio puede ser interpretada como un indicador de la fuerte presión grupal que suele existir en dicho contexto, que podría obstaculizar los mecanismos de inhibición de la violencia en las adolescentes, lo que refleja la necesidad de orientar la superación del sexismo de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la empatía, la ternura) y a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían (como la violencia).

Entre las características más frecuentes observadas en los alumnos que acosan a sus compañeros, destacan las siguientes (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999) una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas; unas relaciones negativas con relación a los adultos y un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad y de los hombres hacia las mujeres; no son muy autocríticos, por lo que cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores y encontrarla media o incluso alta. Entre los principales antecedentes familiares, suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre, que manifiesta actitudes

negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos, utilizando en muchos casos el castigo corporal.

Se puede considerar como una barrera más para practicar ejercicio físico, la violencia observada en el entorno escolar y especialmente hacia las mujeres y grupos vulnerables, lo que ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, de empatía y de no violencia para prevenir el acoso entre escolares.

Cuando la valoración de los programas de prevención se realiza por los equipos directivos de los centros, destacan por su eficacia, en primer lugar, los que buscan cambiar la escuela para adaptarla mejor a las necesidades de los alumnos; en segundo lugar, los que promueven cambios y habilidades en el profesorado para prevenir la violencia; y, en tercer lugar, los que simplemente pretenden modificar la conducta individual de los alumnos violentos (Heerboth, 2000).

En tal sentido cabe destacar, por ejemplo, la eficacia comprobada en escuelas de primaria de los *Programas de construcción de la paz* aplicados de forma generalizada y continuada, en los que, junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educa en valores democráticos, de tolerancia y de respeto intercultural (Aber y Jones, 2003).

7. Personas con discapacidad

La inclusión de alumnos con diversidad de cuerpos y movimientos en una misma práctica corporal. La escuela para la diversidad no nació en el momento que se incluyeron los alumnos con discapacidades, sino que estos a través de su integración pasaron a ser parte de la diversidad que en la escuela ya existía y para la cual el docente debe estar preparado. Dos son los

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

lugares donde se desarrolla: en las Escuelas Especiales y en las Escuelas Comunes. En estas últimas los alumnos con necesidades educativas especiales (así se los denomina) se encuentran integrados a sus compañeros convencionales. El deporte adaptado puede realizarse de diferentes maneras: deporte adaptado escolar, recreativo, terapéutico y competitivo (Germán, 2001).

La discapacidad es un tema de relevancia social y sabemos que, día a día, crece el número de personas afectadas. Al referirnos a las mujeres, posiblemente nos encontremos todavía ante una situación de “invisibilidad” más acusada, aunque en el mundo existan alrededor de 250 millones de mujeres con algún tipo de discapacidad.

Pertenecientes a dos grupos en desventaja y minoritarios (las personas con discapacidad, y dentro de estas, las mujeres), se enfrentan a una doble discriminación y a múltiples barreras que dificultan la consecución de objetivos de vida considerados como esenciales. Cotas mayores de desempleo, salarios inferiores, menor acceso a los servicios de salud, mayores carencias educativas, escaso o nulo acceso a programas y servicios dirigidos a mujeres y un mayor riesgo de padecer abuso sexual y físico son algunos de los rasgos sociales que rodean a la mujer con algún tipo de deficiencia sensorial, física o de desarrollo intelectual (Iglesias, 1998).

Esta discriminación es el agravamiento de una discriminación secular de la mujer en general, mucho más severa y más difícil de combatir, que afecta a aspectos como la educación, el empleo, el matrimonio, la familia, el estatus económico, la rehabilitación.

En muchas sociedades se entiende que la mujer no necesita formación, si a eso añadimos el que tenga una discapacidad, el estímulo que reciben por parte de su familia para que accedan al sistema educativo es prácticamente inexistente, de esta manera, el índice de analfabetismo es superior al de los hombres con discapacidad.

8. Barreras percibidas por los estudiantes para la práctica de actividades físico-deportivas.

A continuación se presentan los resultados de un estudio realizado en el estado de Nuevo León, México, desde la perspectiva de los escolares de educación primaria y secundaria, sobre los impedimentos para practicar actividades físico-deportivas dentro y fuera de la escuela.

En primer lugar se muestran las frecuencias y porcentajes de los datos demográficos de los estudiantes que participaron en el estudio, en seguida, se describen las barreras observadas y vividas durante la práctica de actividades físico-deportivas escolares y extraescolares.

9. Datos demográficos de los escolares

En la Tabla 1 se observa una mayor participación de mujeres escolares (61.6%) respecto a los hombres (48.4%).

Tabla 1
Frecuencias y porcentajes del género de los escolares para las áreas urbana y rural.

Frecuencia

340

363

703

La distribución por nivel escolar (Tabla 2) es mayoritaria en los de primaria de 6 a 12 años (68%) respecto a los de secundaria de 13 a 16 años (32%).

Tabla 2
Distribución de los escolares por grupos de edad en las áreas urbana y rural.

Nivel escolar	Frecuencia	%
Primaria	478	68%
Secundaria	225	32%

Total	703	100.0
-------	-----	-------

En la siguiente tabla (3) se aprecia que los escolares que acuden a escuelas del área urbana equivale al 57.4% y en el área rural son el 42.5%

Tabla 3

Distribución de los escolares por grupos de edad en las áreas urbana y rural.

Frecuencia
404
299
703

10. Violencia verbal de los escolares

Un poco más de la mitad de los escolares (52.2%) agreden verbalmente a sus compañeros cuando se encuentran jugando o practicando algún deporte (Figura 1). Estos comportamientos negativos se presentan en situaciones como: llamar con un apodo algún compañero, ridiculizarlos diciéndoles que actúan como niñas, se burlan de los niños que son diferentes por su aspecto o por su forma de hablar.

Figura 1

Porcentajes de escolares que utilizan palabras que ofenden a sus compañeros.

11. Impedimentos de los docentes

Por otro lado, los profesores o profesoras impiden con sus comportamientos que los escolares disfruten de hacer ejercicio, un ejemplo de ello son el 36.1% que dejan sin la clase de educación física como forma de castigo (Figura 2) o dejarlos de pie (44%), que reciben palabras ofensivas por su mal comportamiento (24.5%), dejarlos sin recreo (51.5%) o no permitirles jugar durante el mismo (44.6%), no les dejan tomar agua durante las clases como castigo, aún cuando tienen

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

sed (24.2%) y los que utilizan el ejercicio intenso como castigo (37.3%).

Figura 2

Porcentajes de docentes que deja a sus alumnos sin la clase de educación física como forma de castigo.

12. Violencia física entre escolares

Los escolares que practican actividades físico deportivas en diferentes momentos del día suelen agredir físicamente a sus compañeros, un ejemplo de ello, son 54.3% los que señalan haber lastimado a un compañero al estar jugando (Figura 3), así como los que cuando pierden les da coraje y agreden física o verbalmente (25.4%), los que realizan juegos que son muy bruscos y que lastiman (45.1%), los que ven programas violentos y les gusta repetirlos con tus compañeros (21.8%), molestar alumnos de grados inferiores (21.6%).

Figura 3

Porcentajes de docentes que deja a sus alumnos sin la clase de educación física.

13. Discriminación entre los alumnos

El 48.6% de los escolares, confiesan que no les gusta juntar a sus compañeros del sexo opuesto (Figura 4), así como también existen otros a los que no les gusta jugar con niños gordos (37.7%) y los que no les interesa jugar con niños a niñas que son morenos (34.3%),

Figura 4

Porcentaje de estudiantes que son discriminados

14. Gusto por la clase de Educación Física

La mayoría de las personas creemos que a los escolares les gusta la clase de Educación Física; sin embargo, el 22% dice que no le gusta (Figura X) por motivos relacionados con el docente, clases aburridas, el esfuerzo que conlleva y que prefieren estar con los amigos.

Figura 5

Porcentaje de escolares que les gustan las clases de educación física

15. Para concluir, podemos señalar que:

- En general, los hombres presentan conductas de *violencia verbal* hacia las mujeres y compañeros del mismo sexo, siendo una costumbre tanto en el área urbana como rural el utilizar palabras y apodos que ofenden a sus compañeros y actitudes negativas como cuando ganan un juego, se burlen de sus compañeros.
- Los *castigos de forma física* por portarse mal, se presentan por igual en los hombres y mujeres del área urbana y rural.
- Los hombres son los que preferentemente realizan juegos que son muy bruscos y que lastiman a sus compañeros, así como ver programas violentos y les gusta repetirlos con sus colegas.
- La *violencia emocional* está presente durante la práctica de actividades físico-deportivas de los escolares, un ejemplo de ello es cuando pierden un juego o partido, los hombres y mujeres coinciden en que les da coraje y agreden física o verbalmente a sus compañeros.
- En otras ocasiones, los hombres son los que ridiculizan habitualmente a sus compañeros diciéndoles que actúan como niñas,

se burlan de sus compañeros que son diferentes por su aspecto y porque son diferentes por su forma de hablar.

- La *violencia del docente hacia los escolares*, resulta una actividad habitual en el área urbana y rural, ya que los dejan de pie ó sin clase se educación física como castigo; algunas veces, los maestros de otros grupos les han dicho palabras a los escolares que les ofenden por su mal comportamiento, y determinan las actividades físico-deportivas diferenciando los niños de las niñas siendo más habitual en los hombres que en las mujeres del área rural.

- Es más común observar la *discriminación de género* de los hombres hacia las mujeres en actividades como el que no les guste juntar a las niñas en juegos o actividades deportivas, así como no juntar a otros niños porque no son buenos para jugar.

- Otro tipo de discriminación se presenta cuando no les gusta jugar con niños que tienen alguna *discapacidad o impedimento físico*, con niños obesos, porque son morenos y además suelen molestar a otros alumnos de grados inferiores.

Bibliografía

ABER, L. y JONES, S. (2003). "Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-based Intervention", *Developmental Psychology*, (39)2: 324-348.

ALDRIDGE, M. (1998). *On display and vulnerable: An investigation of the importance and significance of body image and self-image for girls in Physical Education*. Tesis Doctoral. Universidad de Southampton.

ÁLVAREZ, J. (2004). *Los jóvenes y sus hábitos de salud. Una investigación psicológica e intervención educativa*. México: Trillas.

BUNGUM, T. J. y MORROW, J. R. (2000). "Differences in self-reported rationale for perceived increases in physical activity by ethnicity and gender", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1): 55-60.

BUSSER, J.A., HYAMS, A.L. y CARRUTHERS, C.P. (1996). "Differences in adolescent activity participation by gender, grade and ethnicity", *Journal of Park and Recreation Administration*, 14: 1-20.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CANO, S. (1991). "Alternativas para conseguir una Educación Física no sexista". *Actas de las I Jornadas para docentes de Educación Física de la Región de Murcia*. Murcia.

CANTERA, M.A. y DAVÍS, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado entre adolescentes. *Apunts Educación Física y Deportes*, 67: 54-62.

CEBALLOS, O., ÁLVAREZ, J., TORRES, A. y ZARAGOZA, J. (2006). *Actividad física y calidad de vida*. Monterrey: Publicaciones UANL.

CEBALLOS, O., SERRANO, E., SÁNCHEZ, E. y ZARAGOZA, J. (2005). "Gasto energético en escolares adolescentes de la ciudad de Monterrey, N. L.", *RESPYN*, 6(3): 1-8.

CERVELLÓ, E. y SANTOS-ROSA, F.J. (2000). "Motivación en las clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo", *Revista de Psicología del Deporte*, 9: 51-70.

COWIE, H. (2000). "Bystanding or Standing by: Gender Issues in Coping with Bullying in Schools", *Aggressive behavior*, 26: 85-97.

DEEM, R. y GILROY, S. (1998). "Physical activity, life-long learning and empowerment: Situating sport in women's leisure", *Sport, Education and Society*, 3: 89-104.

DEVIS, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Zaragoza: INDE.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud. Estudios comparativos e instrumentos de valuación.

DIETZ, W. H., y GORTMAKER, S. L. (1985). "Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents". *Pediatrics*, 75: 807-812.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

GERMÁN, D. (2001). *Deporte y discapacidad*. [Revista Digital] - Buenos Aires - Año 7 - N° 43 - Diciembre de 2001. <http://www.efdeportes.com/>

GRAYDON, J. (1997). "Self-confidence and self-esteem in physical education and sport", en: G. Clarke and B. Humberstone (eds). *Researching women and sport*. London: Macmillan. pp. 67-89.

GRIFFIN, P.S. (1989). "Gender as a socializing agent in Physical Education", en: Templin, T. J. y Schempp, P. G. (eds). *Learning to teach: Socialization into Physical*.

HEALTH EDUCATION AUTHORITY. (1998). *Promoting physical activity with young women: guidelines*. London: Health Education Authority.

HEERBOTH, J. (2000). "School Violence Prevention Programs in Southern Illinois high Schools: Factors Related to Principal's and Counselor's Perceptions of Success", *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, (60)8-A: 2752.

HELLÍN, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas*. Tesis Doctoral. Murcia.

IGLESIAS, M. (1998). *Violencia y mujer con discapacidad*. Comisión Europea. Asociación Iniciativas y Estudios Sociales.

INCHLEY J., CURRIE D., TODD J., AKHTAR P. y CURRIE C. (2005). "Persistent socio-demographic differences in physical activity among Scottish schoolchildren 1990-2002". *European Journal of Public Health*, (15)4: 386-388.

JAFFEE, L. y RICKER, S. (1993). "Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene", *A Journal for Women's Health Research*, 12: 19-26.

KIMM, S. Y., OBARZNEK, E., BARTON, B. A., y cols. (1996). "Race, socioeconomic status, and obesity in 9 to 10-year-old girls: the NHLBI Growth and Health Study", *Annual Epidemiology*, 6, 266-275.

LEE, A. M., FREDENBURG, K., BELCHER, D., CLEVELAND, N. (1999). "Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education", *Sport, Education and Society*, 4: 161-174.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

LÓPEZ, C. (1992). "Hacia un planteamiento coeducativo de la Educación Física". *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Coeducación*. Valencia.

MARCOS, J. F. (1989). *El niño y el deporte. (El ejercicio en la promoción de la salud del niño y adolescente. Desde la Educación Física a la alta competición)*. Madrid.

MECHELEN, W. V., TWISK J. W., POST, G. B., SNEL, J., KEMPER, H. C. (2000). "Physical activity of young people: the Amsterdam longitudinal growth and health study", *Med Sci Sports Exercise*. 32 (9): 1610-16.

MORENO, J. A. y HELLÍN, G. (2006). *¿Interesa la Educación Física al alumnado de educación secundaria obligatoria?* Manuscrito en revisión.

MORENO, J. A., MARTÍNEZ, C., ALONSO, N. (2006). "Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante", *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (2), 20-43. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n3a06.pdf>

MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. (2003). "Intereses y actitudes hacia la Educación Física", *Revista Española de Educación Física*, 9: 14-28.

MORENO, J. A., SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, D., PRIETO, M. P. y MULA, C. (2002). "¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física?", en: A. DÍAZ, J.A. MORENO y P.L. RODRÍGUEZ (eds). *III Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Conserjería de Educación.

OLAFSEN R. y VIEMERO V. (2000). "Bully/victim Problems in Coping with Stress, en School Among 10-to12 Years old Pupils in Åland, Finland". *Aggressive Behavior*, 26: 57-65.

ÖSTERMAN, D., BJÖRKQVIST, D. y LAGERSPEZT, K. (1998). "Cross-cultural Evidence of Female Indirect aggression", *Aggressive Behavior*, 24: 1-8.

PELLEGRINI, A., BARTINI, M. y BROOKS, F. (1999). "School Bullies, Victims and Aggressive Victims", *Journal of Educational Psychology*, 91: 216-224.

PERULA, L. A., LLUCH., C., RUIZ., R., ESPEJO., E., TAPIA., G y MENGUA., P. (1998). "Prevalencia de Actividad física y su relación con

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses". *Revista Española de Salud Pública*, (7)3: 233-244

RUTTER, M., GILLER, H. y HAGEL, A. (1998). *Antisocial Behavior in Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.

SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN, M. y LAGERSPETZ, M. (1998). "Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools: A two year Follow up", *Aggressive Behavior*, 24: 205-218.

SCRATON, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Milton Keynes: Open University Press.

SCRATON, S. (1993). "Equality, coeducation and physical education in secondary schooling", en: J. EVANS (ed), *Equality, Education and Physical Education*. London: The Falmer Press. pp. 139-153.

SERRA, J. R. (2001). *Corazón y ejercicio físico en la infancia y adolescencia*. Ed. Masson.

SHANNON, B., PEACOCK, J. y BROWN, M. J., (1991). "Body fatness, television viewing and calorie-intake of a sample of Pennsylvania sixth grade children", *Journal Nutrition Education*, 23: 262-268.

SHILLING, C. (1993). "The body, class and social inequalities", en J. EVANS (ed), *Equality, Education and Physical Education*. London: The Falmer Press. pp. 35-49

SHROPSHIRE, J., CARROL, B., YIM, S. (1997). "Primary school children's attitudes to physical education: gender differences", *European Journal of Physical Education*, 2: 23-38.

SMITH, P. y SHARP, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*, Nueva York: Routledge.

TALBOT, M. (1986). "Gender and physical education", *British Journal of Physical Education*, 4: 120-122.

TELAMA, R. Y YANG, X. (2000). "Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland", *Medicine and Science in Sports and Exercise*, (32)9: 1917-22.

TERCEDOR, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla: Wanceulen.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

TREANOR, L., GRABER, K., HOUSNER, L., y WIEGAND, R. (1998). "Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes", *Journal of Teaching Physical Education*, 18: 43-56.

VUILLEMIN, A., OPPERT, J., GUILLEMIN, F., ESSERMEANT, L., FONTVIEILLE, A.M., GALAN, P., KRISKA, A.M., y HERCBERG, C. (2000). "Self-administered questionnaire compared with interview to assess past-year physical activity", *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (6): 1119-24.

VUORI, I. (1987). *Ejercicio físico y salud*. Foro Mundial de la Salud, 8: 135-145.

WITTEN, K., HISCOCK, R., PEARCE, J. y BLAKELY, T. (2008). "[Neighbourhood access to open spaces and the physical activity of residents: A national study](#)", *Preventive Medicine*, 47(3): 299-303.

WRIGHT, J. y DEWAR, A. (1997). "On pleasure and pain: Women speak out about physical activity", en: G. CLARKE and B. HUMBERSTONE (eds). *Researching women and sport*. London: Macmillan. pp. 111-134.

YOUNG, R. y SWEETING, H. (2004). "Adolescent Bullying, Relationships, Psychological well-being, and Gender-atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach", *Sex Roles*, (50)7-8: 525-555.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

La actuación del profesor de educación física en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad motriz

Alma Patricia Cruz Gómez,¹ Isis Cruz Ursúa,² Martín Gerardo Vargas Elizondo,³ Ciria Margarita Salazar C,⁴ Emilio Gerzaín Manzo Lozano,⁵ Rosario de Lourdes Salazar Silva⁶

1 Egresada de la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad de Colima (2010), Practicante en APAC (2006) y en el Centro de Desarrollo Integral Albatros (2008). Instructora en Curso de Verano VAKAPI (2009) para niños con discapacidad, facilitadora de alumna con Síndrome de Wolf en aula regular (2009), participación como ponente en el Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación (2010). Correo-e: salmi_1508@hotmail.com

2 Egresada de la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad de Colima (2010), practicante en APAC (2006), y en el Centro de Desarrollo Integral Albatros (2008), instructora en Curso de Verano VAKAPI (2009) para niños con discapacidad, asistente al Taller “Estrategias Psicopedagógicas para la Enseñanza de Niños con Espectro Autista” (2009), facilitadora de alumno con espectro autista (2008), alumno con rasgos autistas y discapacidad (2009) y alumno con rasgos autistas y déficit de atención (2010), participación como ponente en el Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación (2010). Correo-e: iku_1515@hotmail.com

3 Maestro en Ciencias, Área Tecnología y Educación (UDC 2004). Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Profesor de Seminario de Investigación I y II de la Licenciatura en Educación Especial. Ha publicado en artículos relacionados a la Educación Física y el Deporte en revistas nacionales. Correo-e: marting_vargas@yahoo.com.mx

4 Maestra en Ciencias Sociales (UdeC, 2004). Doctorante en Educación Física por la Universidad de Extremadura (Tesis en proceso). Diplomada en alimentación saludable (UNIVA, 2009). Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Profesora de la Licenciatura de Educación Física. Publicaciones: Libro Mujeres entrenando Relatos de las deportistas colimenses, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: ciria6@ucol.mx

5 Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Licenciado en Problemas de Audición y Lenguaje, Escuela Superior de Ciencias de la Educación. Licenciado en Letras. Maestría en Lingüística por la Universidad de Colima. Doctorado en letras modernas, (tesis en proceso) Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana, Unidad Santa Fé, México D. F. Publicaciones: Esquina de Luz, Poemario, Editorial Praxis 2002. Publicaciones: Libro Mujeres entrenando... Relatos de las deportistas colimenses, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: manzolozano@hotmail.com

6 Licenciada en Educación Especial. Maestría en Desarrollo Personal (Tesis en proceso). Directora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima.

Introducción

Las personas con discapacidad siempre han existido en nuestra sociedad, no podemos decir que hasta ahora se ven síndromes, trastornos o lesiones. Desde el principio de la humanidad han existido diferentes impedimentos físicos y mentales y está registrado el trato inhumano hacia ellos, ya sea por temor o por ignorancia.

La discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características en la sociedad en la que viven (OMS 2010).

Según el concepto anterior, cualquier persona que presente una limitación en sus facultades motrices, sensoriales o cognitivas se considera discapacitado, aunque también habrá que destacar que la sociedad en la que nos desarrollemos, según sus características, puede enriquecer nuestras experiencias o bien puede discapacitarnos.

Desde épocas pasadas ya eran distinguidas las personas que padecían alguna discapacidad, pues eran tratados por supuestos “problemas de salud” (tal era el caso para los sordos, ciegos o simplemente para aquellos considerados como no seres “normales” como la mayoría de las personas), en virtud al enfoque médico predominante para su atención, en el cual se creía que la restauración física era igual a la rehabilitación educativa. Eran incluidos en la sociedad, pero como personas enfermas,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

no como personas con capacidades diferentes, no veían en ellos las virtudes.

Conforme se ha venido transformado la sociedad han surgido nuevos paradigmas de inclusión para las personas con discapacidad a través de proceso de integración educativa, social y laboral, que implican la convivencia armónica entre las personas sin importar raza, color, etc., donde los individuos forman parte de un todo, conformando un núcleo social. En este sentido, la inclusión de un alumno con Necesidad Educativa Especial (NEE), asociado o no a una discapacidad, a un centro escolar regular implica que se generen modificaciones dentro y fuera de su aula dependiendo del tipo y grado de NEE que presente.

Para la realización de este trabajo retomaremos sobre la integración educativa a un aula regular de los niños y niñas que presentan NEE asociadas a discapacidad motriz, la cual se concibe como un proceso a través del cual las escuelas regulares ven la posibilidad de proporcionar los apoyos necesarios que requiere el alumnado con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad, partiendo de que aún cuando estos alumnos son considerados “diferentes”, tienen los mismos derechos que las demás personas, y pueden recibir de manera equitativa la estimulación de aprendizajes que les permitan una vida funcional, productiva y satisfactoria.

Cabe destacar que para que se dé realmente el proceso de integración se deben cubrir las diferentes áreas que se trabajan en la educación básica, entre otras: español, matemáticas y educación física. Sin embargo se han podido observar las dificultades que le representa al profesor de esta última área el trabajo con niños que tienen alguna

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

discapacidad motriz, lo que motivó investigar en torno a su práctica docente, así como su participación e integración a dicha clase.

Compartimos el sentir de que los niños considerados “normales” demandan de un ambiente facilitador y lleno de experiencias enriquecedoras, en mayor medida lo necesitan los niños que presentan alguna discapacidad, por el retraso madurativo que pueden presentar para desarrollar habilidades como la percepción, la memoria, el pensamiento lógico, así como algunos aspectos de coordinación, equilibrio y el propio movimiento, los cuales se pueden desarrollar a partir de las clases de Educación Física.

De esta manera pretendimos indagar los aspectos que limitan al profesor para realizar una intervención adecuadamente, y con ello, tener un punto de referencia para analizar, dialogar y proponer sugerencias de trabajo que permita al niño con discapacidad motriz involucrarse de una manera más activa en dicha clase.

Para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación nos dimos a la tarea de plantearnos la siguiente cuestión:

¿Cómo es la actuación docente del Profesor de Educación Física en la Integración Educativa de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales Asociados a Discapacidad Motriz a partir de los Planes y Programas de 1993 y los estilos de enseñanza propios de la educación física?.

Congruentes con lo anterior, nuestro objetivo general consistió en analizar la actuación docente del Profesor de Educación Física en la integración educativa de niños con NEE asociados a discapacidad motora a partir de los planes y programas de 1993 y los estilos de enseñanza propios de la educación física.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En tato los objetivos específicos fueron:

- 1) Evaluar si el docente de educación física cumple con los objetivos marcados en planes y programas de 1993.
- 2) Determinar la eficacia de la práctica docente en los niveles de integración de los alumnos con NEE asociados a discapacidad motriz.
- 3) Identificar los estilos de enseñanza que utilizan los maestros de educación física para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad motriz.
- 4) Determinar los recursos materiales y la estrategia didáctica que utiliza el profesor de Educación Física para la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales asociados a discapacidad motriz.

De lo anterior se desprenden las siguientes Categorías de Análisis, mismas que se describen a continuación:

- a) Objetivos de Planes y Programas, se refiere al cumplimiento de lo establecido en los contenidos de la asignatura.
- b) Nivel de integración se refiere a cómo logra el profesor la inclusión de los alumnos a la clase de educación física, mediante la cohesión al grupo a través de su participación dinámica, de un ambiente motivador y de adecuaciones curriculares.
- c) Estilos de enseñanza, refiere a las formas dominadas por el profesor para instruir y enseñar a los alumnos, a través de los diferentes estilos; estilo tradicional, individualizadores, creativos, participativos, socializadores y cognoscitivos.
- d) Recursos materiales y Estrategia didáctica, son las herramientas y/o instrumentos utilizados por el profesor de EF al impartir la clase y el

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

cómo lo realizará, dichos materiales pueden ser convencionales y no convencionales.

Fundamento Teórico

La educación es el conjunto de valores, habilidades, actitudes y conocimientos que son adquiridos a lo largo de nuestra vida para la integración a la sociedad. La educación no tiene un fin único, sino que cambia con el tipo de sociedad, e incluso con la clase o el grupo social al que pertenece el educando.

La Educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Es un bien colectivo al que todos deben poder acceder, tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad (Delors, 2004).

Por tanto la educación está enfocada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de un grupo social, incluyendo una cultura en valores, actitudes, y formas de vida positivas para la convivencia armónica entre los individuos. Si bien se sabe, la sociedad la conformamos todos, no hay sujetos iguales; podría decirse que la sociedad es sinónimo de diversidad; dentro de ésta, están incluidos todos los individuos; donde se encuentran, por una parte las personas “normales”, todos aquellos que poseen y desarrollan plenamente sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales, y por otra, las que presentan características “diferentes” al resto de la población, que

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

incluye a quienes presentan alguna limitación en las capacidades referidas, lo que demanda de apoyos especiales que le faciliten el desarrollo y la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades.

Según la INEGI en el censo del año 2000, las personas que tienen algún tipo de discapacidad sumaban un total de un millón 795 mil, que representan el 1.8% de la población. De la edad de 10 a 29 y de 60 a 79 años se incrementan las personas con discapacidad. Por cada 100 personas discapacitadas, 32 la tienen porque sufrieron alguna enfermedad, 23 están afectados por edad avanzada, 19 la adquirieron por herencia, 18 quedaron con lesión a consecuencia de algún accidente y 8 debido a otras causas.

En el XII Censo General de Población y Vivienda, también del 2000, el 63% de la población con discapacidad de 6 a 14 años asisten a la escuela. Si bien se sabe, la educación mejora las condiciones de vida de las personas, en la actualidad, según González (2002) la educación es el proceso bidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. Dicha educación, surge de las necesidades que va teniendo la sociedad, de acuerdo a las transformaciones globales, como la misma exige nuevas formas y estrategias de educación, así también son las necesidades que presentan los alumnos con NEE, se dice que un alumno tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativamente en varias áreas de ese currículo (Márquez, 2006).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Una de las asignaturas que comprende el currículo de educación básica es la Educación Física, la cual se refiere no solo a hacer ejercicio o practicar algún deporte, sino el conocimiento y a la educación integral que se va adquiriendo del propio cuerpo a través del movimiento. Su objetivo es desarrollar en el alumno por medio del movimiento, habilidades que le permita ubicarse en el tiempo y el espacio. Por medio de las relaciones de los mismos alumnos, se fomentan valores, mejor salud física, equilibrio psicosocial y una adecuada calidad de vida.

Según Casal (1998:25) el docente de educación física siempre se encontrará frente a un grupo heterogéneo pero esto no debe ser una dificultad sino una ventaja pues puede enriquecer y ampliar los contenidos en base a las fortalezas que presentan los alumnos, por la interacción social, aumentar las posibilidades de socialización, aumentar las posibilidades de trabajo cooperativo, y las experiencias y vivencias de cada alumno.

Educación especial: Legislación e Integración educativa.

La Educación Especial (EE) es el área que ofrece atención a alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), dando prioridad a los que presentan alguna discapacidad. Está sustentada en el criterio de la diversidad y de sus posibilidades, más que en la discapacidad y su función será trascendente en la integración educativa, la formación y la calidad de vida de las personas con NEE.

La misión de la educación es favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

En cuanto a la legislación existente que garantiza la procuración a personas con discapacidad, para el presente estudio tomaremos en cuenta, en primer lugar, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que data de 1917, donde todos los individuos contamos con derechos constitucionales que nos rigen y nos protegen en nuestra vida en sociedad, el artículo de la constitución que vela por los derechos de la educación es el 3°, en el que se precisa que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado- Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que impartirá el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”. Asimismo, el Artículo 31° señala que, “Son obligaciones de los mexicanos: hacer que los hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley”.

A su vez la Ley General de Educación, publicada el 13 de julio de 1993, refiere, entre otros artículos importantes los siguientes:

Artículo 3°. El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria y secundaria.

Artículo 4°. Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

secundaria. Artículo 39°. En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender necesidades.

Artículo 41°. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Comprende la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades educativas especiales.

De la Ley General de las Personas con Discapacidad que fue declarada por el congreso general de los Estados Unidos Mexicanos, publicada el 10 de junio de 2005, se retoman algunos títulos que hacen referencia a la educación de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad:

Del Título Primero del Capítulo Único, establece las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, en un marco de igualdad y de equiparación de oportunidades, en todos los ámbitos de la vida. Destinar un presupuesto a proyectos y programas para las personas con discapacidad. Fomentar que las dependencias y organismos trabajen a favor de la integración social y económica de las personas con discapacidad. Para cumplir con este propósito son necesarias ayudas técnicas, rehabilitación, educación especial, servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados,

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

adecuaciones para discapacidades sensoriales. Organizaciones que protejan los derechos de las personas con discapacidad.

Planes y Programas de Estudio de 1993

Los planes y programas de estudio son la base para una educación de calidad, cubriendo las necesidades básicas de aprendizaje y para la integración a una vida en sociedad. Los planes y programas fueron elaborados por la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 1993.

Unos de los propósitos centrales de los planes y programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Estos planes están divididos por asignatura las cuales son, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. Cada asignatura tiene bloques de trabajo de 1° a 6° de primaria que permiten centrar el proceso de enseñanza- aprendizaje según el grado.

En este proyecto de investigación nos enfocamos exclusivamente a la asignatura de Educación Física la cual, según lo marca la SEP (1993), contribuye al desarrollo armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades que favorecen el crecimiento sano del organismo y propician el descubrimiento y el perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz. Así mismo, a través de la práctica de juegos y deportes escolares, se fortalece la integración del alumno a los grupos en los que participa.

Los propósitos generales son:

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

- Estimular oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo del organismo.
- Fomentar la práctica adecuada de la ejercitación física habitual, como uno de los medios para la conservación de la salud.
- Promover la participación en juegos y deportes, tanto modernos como tradicionales, como medios de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima y el respeto a normas compartidas.
- Proporcionar elementos básicos de la cultura física para detectar y resolver problemas motrices.

En la organización de los contenidos las actividades están agrupadas en cuatro campos: desarrollo perceptivo motriz el cual tiene como objetivo estimular el desarrollo de la percepción y coordinación motriz (ubicación en el espacio y en el tiempo, equilibrio, lateralidad, coordinación visomotriz y psicomotriz). Desarrollo de capacidades físicas la cual comprende procesos de estimulación, incremento y mantenimiento de la fuerza muscular, la resistencia cardiorrespiratoria, la velocidad y la flexibilidad articular y muscular. Formación deportiva básica, este aspecto aprovecha el interés y entusiasmo del alumno por el deporte para desarrollar movimientos básicos y propiciar su práctica sistemática atendiendo al momento de desarrollo individual; protección de la salud, cuyo propósito en las formación de hábitos como alimentación balanceada, descanso, higiene personal, y la conservación del medio.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Especial referencia a la didáctica de la Educación Física

Algunos autores, entienden la Didáctica de la Educación Física como la conversión del conocimiento científico de la actividad física a conocimiento educativo de la misma, lo que supone entre otras cosas la manipulación de los contenidos mediante determinadas técnicas y estrategias de cara a facilitar su aprendizaje por los alumnos (Contreras, 1998).

La Didáctica de la Educación Física se refiere al conjunto de ejercicios, procedimientos, y medios que permiten conseguir un fin. Desde este punto de vista estaría centrada preferentemente en los repertorios de ejercicios y progresiones que se distribuyen de manera planificada actuando a modo de “recetas”. Este sentido supone centrar la actuación de la Didáctica de la Educación Física en el “acto didáctico” considerado como acto presencial del profesor, alumno y el objeto de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades físicas o motricidad han sido seleccionadas como materia escolar en lo que constituye la Educación Física, el campo de estudio de la Didáctica de la Educación Física está constituido por el “conjunto de elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los contextos en los que el mismo se da en referencia a las conductas motrices de relevancia educativa”. La Didáctica de la Educación Física da respuesta a la singularidad de sus contenidos en orden al proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que constituya una Didáctica específica cuyo eje central es el cuerpo y el movimiento como medio educativo.

Recursos materiales

Según Díaz (2003) entendemos por recursos y materiales didácticos el conjunto de elementos materiales o estrategias, susceptibles de ser utilizados por el maestro como soporte o complemento en su tarea docente, para llevarla a la práctica, mejorarla y reconducirla eficazmente. La práctica de la Educación Física se apoya en el uso de diferentes materiales, que deben poseer un carácter multifuncional, carentes de peligrosidad, sin que por ello deban ser sofisticados.

Indudablemente los recursos materiales influyen considerablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero su importancia no reside tanto en los tipos y las cantidades, como en el conocimiento que los docentes poseen sobre sus potencialidades y en la forma de usarlos. En relación con ello, parece necesaria la reflexión sobre las funciones que pueden cumplir los recursos materiales, a partir del análisis de sus características físicas, e independientemente de la convencionalidad o no de los mismos, y aquellas que consideramos deben satisfacer. Ello nos ayudará a saber cuál es el material adecuado para utilizar con cada grupo y alumnos en específicos.

Estilos de enseñanza

Así como se tienen formas de presentar una clase de "X" materia ante un determinado grupo, también, durante la clase de educación física existen varias estrategias que el profesor puede emplear para facilitar al alumnado la ejecución de las diversas actividades a realizar.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Según Delgado (2000), el Estilo de Enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

El docente de EF debe conocer al grupo y evaluarlo para así crear una planeación empleando el estilo de enseñanza adecuado a las características de éste.

Los estilos de enseñanza son diversos, según Delgado Noguera (2000), tienen la siguiente clasificación:

- Estilos Tradicionales : Mando Directo, Mando Directo modificado, Asignación de tareas
- Estilos Individualizadores : Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos, Micro enseñanza
- Estilos Creativos
- Estilos Participativos: Trabajos por grupos, Programas individuales, Enseñanza programada.
- Estilos Socializadores
- Estilos Cognoscitivos: Descubrimiento guiado, Resolución de problemas.

Según Delgado Noguera (2000) el estilo **tradicional** es la estrategia más utilizada por el docente de educación física para la ejecución de sus clases. Son tres tipos diferentes, mando directo, el docente da indicaciones sobre las actividades a realizar siguiendo un ritmo

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

determinado, este realiza el ejercicio frente a los alumnos para facilitar la ejecución de la acción siguiendo su modelo. El papel del alumno es obedecer las instrucciones del profesor tal y como se lo indican sin poder hacer modificaciones. Modificación del mando directo, la organización es más flexible, la clase no es tan cerrada si no puede haber una relación más cercana entre el maestro y el alumno. Asignación de tareas, el alumno puede tener una participación activa y tomar decisiones. En este estilo no existe una modificación de las actividades para acoplarse a los intereses de cada alumno.

Estilo **individualizado** se divide en enseñanza recíproca que se refiere a la ejecución de las actividades en pareja en donde los alumnos pueden tener la oportunidad de observar al compañero para después ejecutar el ejercicio conforme a su ritmo y su nivel. Grupos reducidos se basa en la realización de grupos de 3 a 4 alumnos y cada uno de ellos tendrá la oportunidad de realizar el ejercicio siendo observados por los demás compañeros. Microenseñanza, este estilo está enfocado que la clase sea enriquecida con las prácticas de los propios alumnos, donde realiza la actividad y la explicación en grupos.

Estilos **creativos**, está enfocado en el desarrollo creativo de cada alumno, porque estarán implicados sus intereses y motivaciones para la realización de cierta actividad, el alumno participa de manera más activa y explora.

Estilos **participativos**, trabajo por grupos este estilo se centra en la repetición de los ejercicios a realizar bajo el mando del profesor y atendiendo a las diferencias individuales de los alumnos, se basa en la atención de los intereses individuales del alumno formados por grupos según sean estos. Programas individuales el profesor realiza un plan de

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

trabajo especial para cada alumno de acuerdo a sus intereses y capacidades.

Enseñanza programada, es un programa con actividades secuenciadas donde cada una va aumentando su grado de dificultad conforme se van realizando, siempre tomando en cuenta que el alumno pueda ejecutarla sin dificultad.

Estilos **socializadores**, este estilo pretende que los alumnos socialicen con los demás compañeros, el profesor trabajará como un recolector de información, experiencias y conclusiones de los propios alumnos.

Estilos **cognoscitivos**, en este estilo no solo se basa en el aspecto motriz sino intervienen también el cognitivo y afectivo, el profesor interviene activamente como un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este estilo existe el descubrimiento guiado donde el profesor presentará un problema en donde el niño descubra la solución utilizando su cognición y su motricidad y la resolución de problemas donde el profesor plantea una problemática en donde el alumno debe encontrar una posible solución. El resolver el problema dependerá de cada alumno.

Hipótesis

Las categorías de análisis contempladas para el estudio y el fundamente teórico-legal repasado hace unos momentos, nos lleva a plantear la siguiente hipótesis de trabajo: *“El profesor de Educación Física tiene una actuación limitada, en cuanto a la aplicación de estilos de enseñanza adaptados, no posee herramientas necesarias para la utilización de estrategias didácticas y el uso de material para lograr la integración educativa en niños con NEE asociadas a una discapacidad motriz.*

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Mismas estrategias que no están en Planes y Programas de 1993 ni en su formación académica”.

Método y Técnica

Este trabajo corresponde a un estudio de tipo etnográfico clásico. Como técnica utilizamos la observación (Hernández, 2005) que nos permite analizar la práctica del docente de EF en la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales asociado a discapacidad motriz y la utilización de recursos materiales y los estilos de enseñanza que más se adapten a las necesidades del alumno.

La población es de tipo intencionada (Hernández, 2005) ya que responde a las características ideadas para la presente investigación. Los sujetos del estudio serán los docentes de la asignatura de EF de 3 escuelas públicas, una del municipio de Colima y dos del municipio Villa de Álvarez (Ver Cuadro 1).

En el municipio de Colima, se encuentra la escuela Libro de Texto Gratuito, ubicada entre Av. San Fernando y la calle Corregidora, En el municipio de Villa de Álvarez, la escuela J. Jesús Ventura, ubicada en Profesor Gregorio Torres Quintero #250 Colonia San Isidro y Francisco Velazco Curiel ubicada en Acela Cárdenas Téllez #630.

Cuadro 1. Ubicación de los sujetos de estudio.

Cuadro 1. Ubicación de los sujetos de estudio						
Plantel escolar	Número de profesores	Ubicación	Turno	Grado	Total de alumnos	Alumnos con NEE
Libro de Texto Gratuito	1	Colima	Matutino	5º	42	1
J. Jesús Ventura	1	Villa de Álvarez	Matutino	5º	38	1

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Francisco Velazco Curiel	1	Villa de Matutino Álvarez	2°	27	1
Documento de Planes y Programas de Educación Primaria de 1993	-	-	-	-	-

En cada escuela se observó una sesión, en la que se hicieron anotaciones generales de los hechos ocurridos durante la clase de Educación Física, y al término de cada observación se hizo un análisis para identificar y separar cada una de las categorías de análisis: Planes y programas de estudio, Integración, Estilos de enseñanza, Recursos materiales y estrategia didáctica. En total se tuvieron 6 observaciones de las cuales se reportaron los resultados.

Resultados y discusión

Categoría de análisis: Objetivos de Planes y Programas de 1993.

Como señala el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos “Todo individuo tiene derecho a recibir educación básica, la cual le deberá permitir el desarrollo armónico de las facultades del ser humano.

Una de las asignaturas de la educación básica es la Educación Física, la cual, de acuerdo a los Planes y Programas de 1993 se enfocan principalmente a desarrollar habilidades motrices y físicas por medio de la ejercitación, utilizando como medio el cuidado de la salud, también promueve la integración grupal como medio de convivencia entre los individuos, y la detección y resolución de problemas motrices.

Con base a las observaciones realizadas en las diferentes escuelas se pudo rescatar que los docentes de EF no cubren completamente los

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

objetivos planteados en los Planes y Programas de 1993, teniendo una actitud tradicionalista sin buscar la calidad educativa (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Análisis de la categoría de Planes y Programas		
CATEGORÍA	DISCURSO	ANÁLISIS
PLANES Y PROGRAMAS	<p><i>La educación física contribuye al desarrollo armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades que favorecen el crecimiento sano del organismo, y propician el descubrimiento y el perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz. Objeto 4. El maestro solo da indicaciones de los ejercicios a realizar sin considerar las limitaciones del alumno</i></p> <p><i>A través de la práctica de juegos y deportes escolares se fortalece la integración del alumno a los grupos en los que participa (Objeto 4)</i></p> <p><i>El alumno con discapacidad motriz no participó durante toda la clase de educación física (Objeto 1 y 2). La niña con discapacidad motriz se percibe muy feliz en la clase y realiza todas las actividades incorrectamente sin recibir motivación. (Objeto 3).</i></p> <p><i>La educación física es también un medio para promover la formación de actitudes y valores, como la confianza y la seguridad en sí mismo, la conciencia de las posibilidades propias, el respeto a las posibilidades de los demás y la solidaridad con los compañeros. El único principio para organizar el trabajo es que las actividades correspondan al momento de desarrollo de los niños y tomen en cuenta las diferencias que existen entre ellos (Objeto 4).</i></p> <p><i>La niña se observa tímida e insegura y retraída en sus movimientos y oculta su mano. (Objeto 3)</i></p>	<p>La Clase del profesor de EF no contribuye en el caso del alumno con discapacidad para alcanzar el desarrollo armónico que manifiesta el Programa de Educación primaria de 1993.</p> <p>El docente de EF actúa con desinterés ante la integración del alumno con discapacidad a la clase siendo más marcada ésta actitud al tratar de relacionarlo con sus demás compañeros en todas las actividades.</p> <p>El profesor de EF, no presenta una actitud motivadora, ni adapta sus clases a las posibilidades de cada alumno, haciendo a un lado la realidad de un grupo de heterogéneo.</p> <p>En la práctica del profesor de EF el estilo de enseñanza que prevalece es el Mando directo, el cual limita al alumno a una práctica cerrada y sin oportunidad a vivir nuevas experiencias.</p> <p>Los maestros se centran en desarrollar habilidades</p>

<p><i>La educación física logrará éxito en la medida en que aproveche las tendencias espontáneas de los niños hacia los juegos y la actividad física.(Objeto 4). El maestro se limitó a dar indicaciones.(Objeto 1, 2 y 3). Caminar alrededor de la cancha (Objeto 1). Los alumnos tenían que correr (Objeto 1).Después regresarse caminando (Objeto 1). Tenían que seguir hacia el otro lado de la cancha pero colocando las manos sobre las pompis y tocándose los tobillos al paso, después tocándose las rodillas hacia adelante, levantándolas (Objeto 1).</i></p> <p><i>“La siguiente clase voy a revisar uñas, oídos bien lavados, todo de higiene, voy a poner a algunos a revisar a los demás” “¿hay preguntas?” nadie dijo nada. “en orden lávense las manos” (Objeto 2)</i></p>	<p>motrices en los niños con capacidades “normales”, sin importar la integración de los alumnos con discapacidad motriz, dejando de lado, el cumplimiento de los objetivos de la asignatura como lo es la detección y la resolución de problemas motrices, la convivencia que fortalezca el autoestima y el desarrollo óptimo de dichos alumnos.</p> <p>El docente de EF promueve en los alumnos hábitos de higiene, pero se olvida de la importancia de la alimentación saludable en la etapa de desarrollo de los niños y menos integrando a lo que presentan discapacidad motriz.</p>
--	--

Objeto 1. Escuela Libro de Texto Gratuito, Turno Matutino.

Objeto 2. Escuela J. Jesús Ventura, Turno Matutino.

Objeto 3. Escuela Francisco Velazco Curiel, Turno Matutino.

Objeto 4. Documento de Planes y Programas de Educación Primaria de 1993.

Categoría de análisis: Integración

La integración tiene como principal objetivo la incorporación del individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad (Lauretti y Romero, 2006; Giné, 2001).

Según la SEP en las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2007), refiere que la integración es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales estudien en aulas y escuelas de educación regular, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

La Ley General de Educación apoya la integración de estos alumnos en las aulas regulares atendiendo de manera adecuada con respecto a sus condiciones según su necesidad o discapacidad, lo cual está legislado en el artículo 41°.

En el presente documento se observó el desenvolvimiento de los docentes de EF de tres planteles educativos, de los cuales se rescató que no existe una integración de los alumnos con discapacidad motriz a la clase, mucho menos una motivación constante para despertar el interés por la actividad física (Ver cuadro 3).

Cuadro 3. Análisis de la categoría de Integración		
CATEGORIA	DISCURSO	ANALISIS
INTEGRACION	<p><i>El alumno con discapacidad motriz no participó durante toda la clase de educación física, dijo que a veces lo dejaban no participar en esta porque luego lo tumbaban. El chico, para no perder el tiempo platica con otros niños de grupos ajenos a su clase. (Objeto 1). El niño con discapacidad no estuvo integrado en la clase pues estuvo en USAER (Objeto 2). La niña con discapacidad motriz se percibe muy feliz en la clase y realiza todas las actividades incorrectamente sin recibir motivación. (Objeto 3).</i></p> <p><i>El niño con discapacidad están sentado el lado izquierdo de la cancha el escalón de los baños y no participa de la clase (Objeto 1).</i></p>	<p>El profesor de EF no toma en cuenta la participación del alumno con discapacidad motriz y no lo motiva a involucrarse activamente en la clase, por tal motivo no encuentra interés para participar en clase.</p> <p>El maestro no muestra interés ni una actitud de preocupación por la asistencia del alumno con discapacidad motriz a la</p>

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

clase.

Objeto 1. Escuela Libro de Texto Gratuito, Turno Matutino.
 Objeto 2. Escuela J. Jesús Ventura, Turno Matutino.
 Objeto 3. Escuela Francisco Velazco Curiel, Turno Matutino.

Categoría de análisis: Estilos de enseñanza

Según Delgado (2000), el Estilo de Enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

Los estilos de enseñanza son las formas, modos o métodos de enseñanza que utiliza el Docente de EF con los alumnos para desarrollar de acuerdo a sus capacidades (Ver cuadro 4).

Cuadro 4. Análisis de la categoría de Estilos de enseñanza		
CATEGORÍA	DISCURSO	ANÁLISIS
ESTILOS DE ENSEÑANZA	<i>El maestro en un inicio para dar la indicación se coloca enfrente de los alumnos (Objeto 1). Da la instrucción (Objeto 1). El maestro hace un ejemplo del ejercicio (Objeto 2). Pidió una pelota e inició a botarla y les indicó como se hacía (Objeto 2). "Ahorita al silbatazo todos van a correr por la cancha</i>	El Profesor de EF se limita al Mando directo, haciendo su práctica tradicionalista, sin flexibilidad, y solo en algunas ocasiones ejemplifica el ejercicio.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

botando la pelota con la mano derecha, puede irse para allá, dar la vuelta, donde ustedes quieran y al silbatazo se pararán y escucharán mis indicaciones" (Objeto 2). Mientras daba la indicación el maestro hacía el ejercicio (Objeto 2).

Objeto 1. Escuela Libro de Texto Gratuito, Turno Matutino.

Objeto 2. Escuela J. Jesús Ventura, Turno Matutino.

Objeto 3. Escuela Francisco Velazco Curiel, Turno Matutino.

Categoría de análisis: Recursos materiales y estrategia didáctica

Los recursos y materiales didácticos son el conjunto de elementos materiales o estrategias, susceptibles de ser utilizados por el maestro como soporte o complemento en su tarea docente, para llevarla a la práctica, mejorarla y reconducirla eficazmente (Díaz, 2003).

De acuerdo a las observaciones realizadas nos pudimos dar cuenta que el docente no utiliza variedad de recursos materiales, ni una estrategia adecuada para la integración en la clase de los niños con discapacidad motriz. (Ver cuadro 5).

Cuadro 5. Análisis de la categoría de Recursos materiales y estrategia didáctica.

CATEGORÍA	DIISCURSO	ANÁLISIS
RECURSOS MATERIALES Y ESTRATEGIAS DIDACTICAS	<p><i>El maestro los observaba desde un costado de la cancha (objeto 1).El maestro de Educación Física se encuentra detrás de los alumnos (objeto 3.)</i></p> <p><i>Cuando necesitaba dar una nueva instrucción se colocaba al centro tratando de que todos los alumnos escucharan la indicación (objeto 1). El maestro paró un poco la</i></p>	<p>El docente de EF, permanece ajeno a las actividades y al margen de la cancha; por lo tanto el grupo se dispersa y en algunos momentos pierde el control.</p>

<p><i>actividad para volver a dar la instrucción con mayor ejemplo -todo verbal y no ejemplo físico- (objeto1).</i></p>	<p>La principal estrategia utilizada por el profesor es el discurso oral, en algunas de las ocasiones, la demostración.</p>
<p><i>Señalaba la fila anotadora (objeto 1). Tenemos que hacerlo mejor cada día (objeto2).</i> <i>“Cuento tres para que estén acá, 1, 2,3” (Objeto 2). “se te vuelve a caer el balón y te vas al salón” (Objeto 2)</i></p>	<p>Los profesores muestran simpatía por los alumnos con mayores habilidades físicas, a quienes motivan en todo momento. Descartando de las actividades físicas, a los que no gozan de una movilidad continua.</p>
<p><i>El maestro explica a los alumnos de sus cualidades y desempeños “ustedes son los mejores... en todo y en los promedios (objeto 1).</i></p>	<p>Los elementos de orden son la reprensión la intimidación, el silbato y la exclusión de la actividad.</p>
<p><i>Pitido (objeto 1, 2 y 3). Pelota (objeto1 y 2).</i></p>	<p>Los elementos motivacionales utilizados por los profesores son sus logros académicos, sus habilidades motrices y distinción de alumnos en clase.</p>
<p><i>Los niños se formaron en una línea horizontal, en una niños y en otras niñas sin que el maestro lo pidiera (objeto 3)</i></p>	<p>Los materiales didácticos utilizados en la clase de EF fueron: Pelotas y balones de baloncesto. La mayoría de los Docentes de EF no utilizan recursos materiales, ni mucho menos adaptados.</p>
	<p>El maestro improvisa, no</p>

tiene plan clase por tal motivo sus clases se vuelven monótonas y no permiten la experiencia de nuevos movimientos en los alumnos.

Objeto 1. Escuela Libro de Texto Gratuito, Turno Matutino

Objeto 2. Escuela J. Jesús Ventura, Turno Matutino

Objeto 3. Escuela Francisco Velazco Curiel, Turno Matutino

5. Conclusiones

El presente estudio nos permitió realizar un sucinto recorrido por el quehacer docente de los profesores de educación física en la atención e integración de los niños con NEE, por lo que podemos afirmar que los objetivos trazados fueron alcanzados plenamente, tanto en lo general como los específicos. En tanto que del análisis de los resultados por cada una de las categorías consideradas podemos destacar los siguientes hallazgos:

1. El Documento de Planes y Programas de Educación Primaria de 1993, describe implícitamente la integración educativa y el desarrollo armónico de todos los alumnos que cursen la materia de EF. Más no explica abiertamente como debe ser este proceso.
2. La eficacia de la práctica docente en la integración de niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad motriz fue nula, en ningún caso se integraron a la clase.
3. El estilo de enseñanza del profesor de EF predominante fue Mando directo, limitando al alumno a una práctica tradicionalista y no espontánea.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argemex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argemex.fahce.unlp.edu.ar>

4. Los recursos materiales y la estrategia didáctica que utiliza el profesor de EF para la integración de niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad motriz, fueron la voz (indicaciones), la demostración, el uso de pelotas y espacios trazados.

Lo anterior nos proporciona los elementos suficientes para concluir que los profesores no están preparados para una adecuada atención e integración a la clase de educación física por los niños con discapacidad motriz, debido en parte a una falta de preparación en el campo de la educación especial así como a la ausencia de un programa definido para su intervención. Finalmente, podemos afirmar que la hipótesis planteada inicialmente es aceptada.

Bibliografía

CASAL, H. M. (1998). *Educación en el deporte. Personalidad y deporte*. Madrid: INDE Publicaciones.

CONTRERAS, J. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

DELGADO NOGUERA, M. A. (2000): *“Los Estilos de Enseñanza en Educación Física”*. Granada: Universidad de Granada.

DELORS, JAQUES. (1994). *“Los cuatro pilares de la educación”*, en: *La educación encierra un tesoro*. Paris: El Correo de la UNESCO. pp. 91-103.

DIAZ, J. (2003). *“Posibilidades de aplicación didáctica de los materiales y recursos de Educación Física en Educación Primaria”*. [Revista Digital Efdeportes.com]. Ver en <http://www.efdeportes.com/efd65/material.htm>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2005). *Metodología de la Investigación*. México, Mc Graw Hill.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

GINÉ, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Barcelona. [Sitio Oficial]. Recuperado el 22/02/2010 en <http://www3.usal.es/~inicio/actividades/actasuruguay2001>

GONZÁLEZ, J. R. *Educación especial y educación física*. Caracas.

INEGI. (2000). *Población, discapacidad en México*. Recuperado el 04 de diciembre de 2009, de <http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

JIMÉNEZ, R. B. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

LAURETTI, P. y ROMERO, R. (2006). "Integración Educativa de las Personas con Discapacidad en Latinoamerica", *EDUCERE*. pp. 348 - 356.

LUS, M. (1999). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

NAVARRO, C. (2002). *La Educación Física en Enseñanza Primaria: del diseño curricular base a la programación de las sesiones*. Barcelona: Paidotribo.

NOGUERA, A. S. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE publicaciones.

OMS. (2010). "Discapacidad" [Tomado del sitio web de la Organización Mundial de la Salud] Recuperado el 23 de Febrero de 2010, de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

RIVERA, S. T. (2002). *Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Malaga: Ediciones Aljibe.

ZUHRT. (1993). *Educación del movimiento y del cuerpo en niños discapacitados físicamente*. Buenos Aires: Medica Panamericana.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Autores argentinos

Branz, Juan Bautista. Licenciado en Comunicación. Becario de Investigación de Conicet/UNSAM. Docente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Tecnicatura en Periodismo Deportivo, en la materia "Sociología del deporte" (UNLP). Doctorando en Comunicación (UNLP). Integrante del Proyecto de Investigación "*El Campo de las prácticas corporales en la ciudad de La Plata*", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Correo-e: juanbab@yahoo.com.ar

Cachorro, Gabriel. Es Profesor Adjunto Ordinario de "Educación Física 1" y del "Seminario de Elaboración de Tesis" de la Licenciatura en Educación Física. Profesor adjunto interino de "Prácticas corporales y Subjetividad" Tecnicatura en Periodismo Deportivo FPCS-UNLP. Docente en el "Taller de Tesis" de la Maestría en Educación Corporal de la FHCE, UNLP. Director del proyecto de investigación "Las prácticas corporales en la ciudad de La Plata". Magister en Desarrollo Educativo por la UPN Ajusco, y Doctorando en Comunicación Social por la UNLP, FPCS La Plata. Autor del libro "Educación Física cultura escolar y cultura universitaria" (2009) y editor del libro "Cuerpo y subjetividad" (2006). Correo-e: gcachorro@yahoo.com

Carballo, Carlos. Es Profesor en Educación Física (FHCE-UNLP, Argentina, 1984) y Magíster en Investigación Educativa (PIIE-UAHC, Chile, 2002). Se desempeña como Profesor Titular Ordinario de la asignatura de grado *Teoría de la Educación Física 2*, para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FHCE-UNLP), y como Profesor del *Seminario de Tesis* para la Maestría en Educación Corporal y para la Maestría en Deporte (FHCE-UNLP). Dirige proyectos de investigación desde 2001 y, en el área de la extensión, el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores - PEPAM (FHCE-UNLP) desde 2007. Es autor de *Proponer y Negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física* (Al Margen, 2003) y de capítulos de libros y artículos de revistas en Argentina, Brasil y México, como así también de numerosas conferencias y ponencias en congresos de la especialidad en Argentina, Uruguay, Brasil, España y Japón. Correo-e: carballo@netverk.com.ar

Césaro, Aldo Román. Magíster en Educación Corporal (UNLP, 2009). Profesor de Educación Física (UNLP, 1995). Profesor de Educación Física en Escuela Técnica N°5 La Plata Bs. As. Argentina. Profesor de Juego y Recreación 1 y 2. Profesor de Teoría de la Educación Física 4. UNLP. Investigador de Proyectos de Investigación inscriptos en el programa de incentivos SPU. Ministerio de Educación de la Nación. Co-Autor del libro "Educación Física cultura escolar y cultura universitaria" (2009). Ha publicado artículos sobre temas de Educación Física en distintas revistas nacionales e internacionales. Correo-e: rancull@hotmail.com

Katz, Sandra L. Es Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP, Argentina, 1987) y Lic. En Psicología (FHCE-UNLP, Argentina 1990). Se desempeña como Profesora Adjunta Ordinario de la asignatura de grado "Didáctica para la integración en Educación Física" para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, y como Profesor de la materia "Integración y discapacidad en las Prácticas corporales" de la Licenciatura en Educación Física. Docente del seminario "Intervenciones sociales en el campo de la discapacidad y la vejez", FaHCE y FTS-UNLP. Docente en Instituto de Menores para adolescentes con discapacidad desde hace 24 años. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad UNLP. Coordinadora de la Comisión Interuniversitaria: sobre Discapacidad y Derechos Humanos de Argentina. Referente Argentino de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, como así

también participó de conferencias y ponencias en congresos en Argentina, Chile y Colombia. Correo-e: sandrakatz4@gmail.com

Marracino, Miriam. Profesora en Educación Física (FaHCE- UNLP, Argentina, 1985). Especialista en Fisiología del Ejercicio (FaHCE- UNLP, Argentina, 2009). Docente de la asignatura de grado *Fisiología Humana*, para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE- UNLP). Profesora del área Educación Física en el ámbito de la educación pública desde 1986. Correo-e: mmarracino@hotmail.com

Ron, Osvaldo. Profesor en Educación Física, UNLP. Director de Departamento de Educación Física y Coordinador de la carrera de posgrado *Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio*, FaHCE-UNLP. Investigador, IdIHCS (Conicet-UNLP), Director del Proyecto “La educación física y los deportes en la escuela: contenidos escolares y enseñanza”. Director Externo del Proyecto (Centro Regional Universitario Bariloche-UNComahue) “Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas”. Profesor en escuelas públicas y privadas pertenecientes al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, 1988-2006. Conferencista y Panelista invitado en eventos de la disciplina y la educación, nacionales e internacionales. Correo-e: ooron@hotmail.com

Scarnatto, Martín. Es Profesor de Educación Física (FaHCE-UNLP, Argentina, 1998) y maestrando en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Se desempeña como Profesor ayudante ordinario de las asignaturas de grado *Teoría de la Educación Física 1* y *Didáctica Especial 1* para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP), y como Profesor de las asignaturas *Historia Social del Deporte* y *Prácticas corporales y subjetividad* en la Tecnicatura de periodismo deportivo (Facultad de Periodismo y Cs. Comunicación - UNLP). Participa como investigador en dos proyectos aprobados por el programa de incentivos a la investigación de la UNLP. Es co-autor de *La Educación Física: Cultura escolar y cultura universitaria*. Correo-e: scarnatto@gmail.com

Sosa, Laura Mercedes. Profesora de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina (1986). Egresada de La Maestría en Educación Corporal (2003). En estudio sobre: “*El cuerpo en la diversidad educativa: Construcción de una cultura corporal en la inclusión de niños/as con discapacidad en escuelas comunes*”. Adjunta Ordinaria a cargo de de la Cátedra: *Didáctica para la integración en Educación Física*. Facultad de Humanidades. Depto. de Educación Física de la U. N.L.P. Argentina. Profesora de Ciclos de Licenciatura en el país de los seminarios Discapacidad e integración en prácticas corporales. Dirige tesis de licenciatura sobre la temática. Ha publicado artículos en revistas en el país y en el extranjero y es autora de ponencias y conferencias en congresos nacionales e internacionales sobre La temática. Docente del Seminario *Cuerpo y Discapacidad*, U.N.L.P. Integrante del equipo técnico asesor en La dirección de Discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social de La provincia de Bs.As. Miembro de La Red Iberoamericana de Discapacidad e Inclusión. Correo-e: mercelalau@hotmail.com

Villagrán, Juan Pablo. Profesor de Educación Física (FHCE-UNLP, Argentina). Docente en La Universidad Nacional de La Plata en la cátedra de Seminario de Elaboración de Tesis de Licenciatura. Docente en el Profesorado de Educación Física Cesalp en la materia *Perspectiva teórico-histórica de Educación Física* de 4to año. Docente en escuelas públicas y privadas en la Provincia de Buenos Aires. Integrante de proyectos de investigación/SPU Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Autor del libro “*Educación Física cultura escolar y cultura universitaria*” (2009). Autor de diversas publicaciones en revistas especializadas. Correo-e: juanpablo1181@gmail.com

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Autores mexicanos

Carballido González, Luís Gustavo. Doctor en Ciencias Psicológicas. Psicólogo del equipo nacional de Lucha libre de Cuba. Investigador y profesor del Instituto de Medicina del Deporte de Cuba. Investigador Titular de la Academia de Ciencias de Cuba, Profesor Titular adjunto del Instituto Superior de Cultura Física y Profesor de la Revista Mexicana Deportiva. Asesor externo del proyecto de investigación “Estudio de manejo del estrés en jóvenes y adultos universitarios en Latinoamérica”. Correo-e: lgus_cu@yahoo.es

Carranza García, Luis Enrique. Candidato a Doctor en Ciencias en Medicina de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza, España. Correo-e: lkique_79@yahoo.com.mx

Ceballos Gurrola, Oswaldo. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo-e: oscegu@hotmail.com

Cruz Ursúa, Isis. Egresada de la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad de Colima (2010), practicante en APAC (2006), y en el Centro de Desarrollo Integral Albatros (2008), instructora en Curso de Verano VAKAPI (2009) para niños con discapacidad, asistente al Taller “Estrategias Psicopedagógicas para la Enseñanza de Niños con Espectro Autista” (2009), facilitadora de alumno con espectro autista (2008), alumno con rasgos autistas y discapacidad (2009) y alumno con rasgos autistas y déficit de atención (2010), participación como ponente en el Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación (2010). Correo-e: iku_1515@hotmail.com

Cruz Gómez, Alma Patricia. Egresada de la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad de Colima (2010), Practicante en APAC (2006) y en el Centro de Desarrollo Integral Albatros (2008). Instructora en Curso de Verano VAKAPI (2009) para niños con discapacidad, facilitadora de alumna con Síndrome de Wolf en aula regular (2009), participación como ponente en el Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación (2010). Correo-e: salmi_1508@hotmail.com

Del Río Valdívía, José E. Doctor en Fisiología del ejercicio, profesor investigador de la Facultad de Medicina de la Universidad de Colima. Fue Director de Deportes de la Universidad de Colima. Así mismo fue Presidente Ejecutivo del Consejo Nacional del Deporte Estudiantil. Correo-e: delrioj9@hotmail.com

Estrada Juárez, Citlalli Argelina. Licenciada en Educación Física y Deporte (UdeC, 2000), Maestra en Recreación (UR, 2006). Profesora titular de la asignatura de Metodología de la Educación Física I y Diseño de material didáctico de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad de Colima. Entrenadora de las selecciones estatales y nacionales femeniles de categorías menores. Correo-e: citlalli8estrada@hotmail.com

Gómez Figueroa, Julio Alejandro. Maestro en Ciencias Aplicadas a la actividad Física (UV 2004), licenciado en Educación física Deporte y Recreación (UV 2000) Catedrático de Tiempo Completo de la Facultad de Educación Física, Líder del Cuerpo Académico Educación Física y Salud, Imparte las Experiencias Educativas de; Fisiología del Ejercicio, Pesas y Deportes con Pelota. Investigador de Proyectos de Investigación inscritos a la Universidad Veracruzana. Ha

Publicado Diversos Artículos en Revistas Nacionales e Internacionales sobre temas de Actividad Física y Salud. Correo-e: alexjking@hotmail.com

Hernández López, Sergio. Doctor en Educación (CEPAPO 2010) Director de la Facultad de Educación Física de la Universidad Veracruzana, Catedrático de la Experiencia Educativa Natación, Miembro del núcleo del Cuerpo Académico "Educación Física y Salud" Investigador Colaborador con la Unidad Medico Familiar N° 61 del IMSS en trabajos con Prehipertensos. Ha publicado Artículos sobre este tema en revistas Internacionales. Correo-e: serherlo@hotmail.com

Icaza Campa, Héctor Manuel. Profesor y Licenciado en EF, Especialidad en Educación Deportiva y Prácticas para la Salud (UNAM). Maestría en Enseñanza Superior (UNAM). Maestría en Educación (YMCA), Diplomado en Alta Dirección Deportiva (CODEME). Maestría en Teoría y Metodología de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo (URSS), Cursos de Posgrado realizados en Cuba y México. Profesor de Clase directa en Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato. Entrenador del Centro Universitario México Prepa. Subdirector de Deportes del Centro Universitario México, División De Estudios Superiores y Fundador de la Carrera de Administración del Deporte de la misma Universidad. Catedrático de la Escuela Superior de Educación Física por 28 Años, Subdirector Académico de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos. Actualmente Profesor de la Universidad de Colima y Metodólogo del Instituto Colimense del Deporte. Correo-e: icazacampa@hotmail.com

Larios Deniz, Jonás. Doctor en Educación (UdeC, 2010). Profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México. Obtuvo el Premio peña Colorada en sus estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado, distinción que se otorga a los estudiantes con más alto promedio de la generación. Es líder del cuerpo académico 53 "Educación superior e investigación educativa". Autor del capítulo de libro "El esfuerzo creativo del profesorado en el bachillerato universitario" publicado en Presente y futuro del Bachillerato. Correo-e: jonaslarios@hotmail.com

Larios Torres, Maricela. Maestría en ciencias, área tecnología y educación (U de C, 2001). Docente en la Licenciatura en Educación Media Especializado en Matemáticas. Forma parte del Cuerpo Académico UCOL- 61 Didácticas Especiales, Línea de Generación y Aplicación del conocimiento: Modelos educativos. Ha publicado sobre temas relacionados con rendimiento académico, uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, entre otros. Correo-e: mlarios_19@hotmail.com

León Govea, Paulina. Maestra en Psicología Aplicada de la Universidad de Colima. Colaboradora en el proyecto "Estudio de manejo del estrés en jóvenes y adultos universitarios en Latinoamérica". Actualmente labora en la Universidad de Colima. Correo-e: pau_leon@ucol.mx

Manzo Lozano, Emilio Gerzaín. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Licenciado en Problemas de Audición y Lenguaje, Escuela Superior de Ciencias de la Educación. Licenciado en Letras. Maestría en Lingüística por la Universidad de Colima. Doctorado en letras modernas, (tesis en proceso) Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana, Unidad Santa Fé, México D. F. Publicaciones: Esquina de Luz, Poemario, Editorial Praxis 2002. Publicaciones: Libro Mujeres entrenando... Relatos de las deportistas colimenses, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: manzolozano@hotmail.com

Martínez Hernández, Cecilia. Licenciada en Educación Física Deporte y Recreación (UV 2010), Tesista Vinculada a la Unidad Medica Familiar N°61 del IMSS, colaboradora del Cuerpo Académico Educación Física y Salud, Profesora de Clase Directa del Nivel Primaria. Correo-e: cirkly56@hotmail.com

Medina Rodríguez, Rosa Elena. Doctora en Ciencias de Económicas y Empresariales, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo-e: dianos95@hotmail.com

Medina Valencia, Rossana Tamara. Licenciada en Educación Física y Deporte (UdeC, 2000), Maestra en Recreación (UR, 2007). Coordinadora Académica de la Licenciatura de Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima. Profesora titular de la asignatura de Recreación y campamentos. Ha publicado diversos artículos en revistas arbitradas y memorias en extenso. Correo-e: rossanatamara@hotmail.com

Ochoa Ahmed, Fernando. Doctor en Alto Rendimiento Deportivo, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Coordinador del Centro Tenístico de Nuevo León. Correo-e: ochoatennis@yahoo.com

Pérez Ruvalcaba, Sara Lidia. Doctoranda en Psicopatologías en niños, adultos y ancianos de la Universidad Rovira i Virgili, España. Maestra en Psicología General Experimental de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad de Colima. Responsable del proyecto “Estudio de manejo del estrés en jóvenes y adultos universitarios en Latinoamérica”. Correo-e: sallypr2000@yahoo.com.mx

Puente González, Mayra. Egresada de la Licenciatura de Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima en el año 2010. Diplomado en “Orientación Educativa y Vocacional” otorgado por la dirección general de docencia de la Universidad de Colima. Instructora de actividades recreativas en curso de verano 2008 del INCODE en la ciudad de Colima. Instructora de Psicomotricidad Educación Física y Gimnasia en el colegio objeto de estudio (2009). Entrenadora de Handball en el Colegio (2009). Ponente en el Congreso Internacional de Educación Física y Deporte y Recreación (Mayo, 2010). Correo-e: mayrapuente_gonzalez@hotmail.com

Quintana Rivera, Alfredo. Doctor en Educación (CEPAPO 2010) Catedrático de Tiempo completo de la Universidad Veracruzana, Miembro del núcleo del Cuerpo Académico “Educación Física y Salud” Investigador Colaborador en los trabajos libres publicados en congresos Internacionales como; Guadalajara, Colima y Nuevo León, Imparte Experiencias Educativas en el área de Recreación y Psicomotricidad. Correo-e: alquin6@hotmail.com

Rangel Alcantar, Rodolfo. Es profesor investigador de tiempo completo de la Universidad de Colima, en la Facultad de Pedagogía, tiene el grado de Maestro en Ciencias, área tecnología y educación, es profesor normalista y pedagogo; ha ofrecido diferentes cursos, talleres y ponencias enfocados a la formación del profesorado en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Publicó el libro de texto Rumbo a la estadística multivariante. Correo-e: rodolfo1@ucol.mx

Rodríguez Morrill, Evelyn I. Doctora en Psicoterapias Existenciales. Maestra en Terapia Gestalt. Antropóloga Social, Estudios de Género. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Diplomada en Estudios de Género, Excoordinadora de Desarrollo Humano y Educación Física SEP Guanajuato. Correo-e: evelynrm970@hotmail.com

Salazar C., Ciria Margarita. Maestra en Ciencias Sociales (UdeC, 2004). Doctorante en Educación Física por la Universidad de Extremadura (Tesis en proceso). Diplomada en alimentación saludable (UNIVA, 2009). Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Profesora de la Licenciatura de Educación Física. Publicaciones: Libro Mujeres entrenando Relatos de las deportistas

colimenses, editado por el Instituto Colimense de las Mujeres en el 2009. Correo-e: ciria6@ucol.mx

Salazar Silva, Rosario de Lourdes. Licenciada en Educación Especial. Maestría en Desarrollo Personal (Tesis en proceso). Directora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Correo-e:

Sandoval Jalomo, Minerva Liliana. Licenciada en Medicina Veterinaria y Zootecnia (UdeG, 2005). Egresada de la Licenciatura de Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima en el año 2010. Maestra de pre-deportes en curso de verano 2008 del INCODE en la ciudad de Colima. Maestra de actividades pre-deportivas en campamento del colegio objeto de estudio (2008). Auxiliar de entrenador de Voleibol de la selección femenil de Colima categoría infantil menor y cadetes (2008-2010). Ponente en el Congreso Internacional de Educación Física y Deporte y Recreación (Mayo, 2010). Correo-e: jalomo_22@hotmail.com

Vargas Elizondo, Martín Gerardo. Maestro en Ciencias, Área Tecnología y Educación (UDC 2004). Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Profesor de Seminario de Investigación I y II de la Licenciatura en Educación Especial. Ha publicado en artículos relacionados a la Educación Física y el Deporte en revistas nacionales. Correo-e: marting_vargas@yahoo.com.mx

Villanueva Magaña, Rosa Marcela. Maestra en Pedagogía (UdeC, 2003), Licenciada en Pedagogía (UdeC, 1999). Profesora-investigadora de tiempo completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima, responsable de las asignaturas de Redacción, expresión oral, estrategias de estudio y evaluación educativa. Participante en proyectos financiados por el FRABA (institucional) y CUDI-CONACYT (nacional). Perfil deseable PROMEP. Correo-e: marcelav@ucol.mx

Villarreal Caballero, Leticia. Licenciada en la Educación de Infractores e Inadaptados, por la Escuela Normal de Especialización del D.F., Maestría en Sexología por la Universidad de Quebec en Montreal, Canadá. Profesora- Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, con reconocimiento de perfil deseable PROMEP. Correo-e: shayas@live.com